



# L'éducation bilingue: enjeux de politique linguistique, appropriation par les acteurs sociaux et construction de compétences chez les apprenants

Sophie Babault

## ► To cite this version:

Sophie Babault. L'éducation bilingue: enjeux de politique linguistique, appropriation par les acteurs sociaux et construction de compétences chez les apprenants. Linguistique. université Lille 3, 2015. tel-01260194

**HAL Id: tel-01260194**

**<https://hal.univ-lille.fr/tel-01260194>**

Submitted on 2 Feb 2016

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Dossier présenté pour l'obtention de  
l'Habilitation à diriger des recherches**

**L'éducation bilingue : enjeux de politique linguistique,  
appropriation par les acteurs sociaux et construction de  
compétences chez les apprenants**

**Sophie Babault**

**2015**

**Volume 1 : document de synthèse**

**Jury**

**Emmanuelle Canut, université Lille 3**

**Laurent Gajo, université de Genève, rapporteur**

**Bruno Maurer, université Montpellier 3, rapporteur**

**Danièle Moore, Simon Fraser University**

**Marion Pescheux, université Lille 3, garante**

**Valérie Spaëth, université Sorbonne nouvelle – Paris 3, rapporteure**

# Table des matières

<b>Remerciements</b> .....	5
<b>Liste des publications sur lesquelles s'appuie cette synthèse</b> .....	7
<b>Inventaire du corpus</b> .....	9
<b>Conventions de transcription des enregistrements d'entretiens</b> .....	14
<b>Liste des sigles et abréviations utilisés</b> .....	15
 <b>Introduction</b> .....	 17
 <b>Chapitre 1</b> .....	 20
<b>L'éducation bilingue : construction de l'objet d'étude</b> .....	20
1. Langue maternelle, étrangère, seconde, L1, L2.....	20
2. Choix d'une dénomination .....	21
3. Des contextes diversifiés .....	29
3.1. Du contexte à l'écosystème .....	29
3.2. Caractérisation des écosystèmes étudiés .....	31
3.2.1. Système éducatif bilingue en Afrique francophone subsaharienne .....	32
3.2.2. Enseignement immersif en Europe.....	33
3.2.3. Scolarisation transfrontalière en Europe.....	34
3.2.4. Suivre un cursus universitaire en langue étrangère .....	36
 <b>Chapitre 2</b> .....	 38
<b>L'éducation bilingue au cœur des politiques linguistiques</b> .....	38
1. Politique et aménagement linguistiques : objets d'étude, objets d'intervention de la sociolinguistique.....	38
2. Un cas de politique linguistique éducative en Afrique francophone subsaharienne : les langues d'enseignement à Madagascar.....	43
2.1. Les langues à Madagascar .....	44
2.2. Les politiques linguistiques éducatives mises en œuvre à Madagascar depuis l'Indépendance .....	45
2.3. Lecture sociolinguistique des politiques linguistiques éducatives malgaches .....	47
2.3.1. Des décisions imbriquées dans un faisceau de causalités.....	47
2.3.2. Une planification minimale .....	48
2.3.3. Un report de la responsabilité glottopolitique sur les enseignants et les élèves .....	49
2.4. Des politiques linguistiques gouvernementales au marketing éducatif des écoles privées : les stratégies de dénomination des établissements.....	50

2.4.1.	Evolution des tendances de dénomination.....	51
2.4.2.	Des stratégies sociolinguistiques dans les démarches des chefs d'établissement ?.....	51
2.4.3.	Des références partagées avec les parents ? .....	53
2.4.4.	Bilan de l'étude.....	54
3.	Un cas de politique linguistique éducative en Europe : l'offre d'éducation bilingue en France – analyse de la situation dans le département du Nord.....	55
3.1.	Une offre institutionnelle d'apprentissage du flamand et du néerlandais insuffisante .....	56
3.2.	Une offre institutionnelle de programmes bilingues quasiment inexistante au niveau primaire	56
3.3.	Une offre beaucoup plus diversifiée et accessible en Belgique.....	57
3.4.	Elargissement .....	58
4.	Conclusion.....	59
<b>Chapitre 3.....</b>		<b>61</b>
<b>Des élèves à l'intersection de plusieurs espaces sociolinguistiques : .....</b>		<b>61</b>
<b>éducation bilingue et pratiques extra-scolaires .....</b>		<b>61</b>
1.	Communautés et réseaux.....	62
2.	Explorer les pratiques extra-scolaires : outils méthodologiques pour une approche microsociolinguistique .....	65
2.1.	Recueil des données .....	65
2.2.	Langues et variétés utilisées lors du recueil des données.....	66
2.3.	Analyse des corpus.....	67
3.	Des représentations présentes à tous les niveaux .....	67
3.1.	Les représentations linguistiques : un ensemble complexe .....	68
3.1.1.	Les représentations sur les langues.....	68
3.1.2.	Les représentations sur les usages des langues.....	69
3.1.3.	Les représentations sur les productions personnelles .....	70
3.2.	Représentations sociales et autonomie des acteurs sociaux .....	73
4.	Pratiques socio-langagières plurilingues, développement identitaire et trajectoires de vie .....	74
4.1.	Mise en œuvre des répertoires plurilingues des élèves dans leurs pratiques extra-scolaires.	74
4.2.	Pratiques socio-langagières et développement identitaire des locuteurs.....	76
5.	Quand l'éducation bilingue pénètre dans les familles.....	79
<b>Chapitre 4.....</b>		<b>83</b>
<b>Education bilingue et construction de compétences par les élèves .....</b>		<b>83</b>
1.	Bilinguisme et plurilinguisme .....	84
2.	Les compétences des élèves en contexte d'éducation bilingue : construction d'un modèle .....	87
3.	Analyser les compétences linguistiques des élèves.....	91

3.1.	Les langues et la construction des concepts scientifiques .....	91
3.2.	Constitution d'un corpus pour l'analyse des compétences bilingues des élèves : entre lexique et discours.....	96
4.	De la modélisation aux résultats de l'analyse des corpus.....	97
4.1.	L'articulation en discours des compétences des élèves.....	98
4.2.	Réflexion sur des scénarios didactiques s'appuyant sur cette articulation.....	99
<b>Chapitre 5.</b>	.....	101
<b>Education bilingue et didactique des langues</b>	.....	101
1.	Les programmes CLIL/EMILE : une intégration didactique ?.....	101
2.	Articulation entre les cours de DNL donnés en langue 2 et les cours de langue.....	106
2.1.	La langue 2 : langue enseignée et langue d'enseignement.....	106
2.2.	Un tremplin pour l'articulation entre la langue 1 et la langue 2 ? .....	108
3.	Education bilingue et didactique de la langue d'enseignement à l'université.....	111
4.	Mise en parallèle des trois écosystèmes .....	114
<b>Conclusion</b>	.....	116
<b>Références bibliographiques</b>	.....	118

## Remerciements

Je tiens en premier lieu à remercier Marion Pescheux, qui m'a accompagnée tout au long du parcours de rédaction de cette synthèse. Cette HDR a été une occasion de nous connaître sous un autre angle, et j'ai beaucoup apprécié les échanges scientifiques que nous avons pu avoir.

Je remercie Emmanuelle Canut, Laurent Gajo, Bruno Maurer, Danièle Moore et Valérie Spaeth d'avoir accepté de faire partie de mon jury. Admirant beaucoup ce qu'ils font, je suis particulièrement honorée qu'ils soient présents pour cette HDR.

C'est en faisant la liste de tous les amis qui m'ont apporté aide et soutien de tout ordre durant ces mois d'écriture que je me suis rendu compte de la chance que j'avais eue d'être soutenue à ce point. Merci notamment à Anaïs, Aloys, Delphine, Emmanuelle, Fabienne, Fabrice, Isabelle, Iwona, Kelly, Margaret, Mario, Marleen, Sien et Talija. Merci encore pour les soutiens moraux intensifs de la dernière ligne droite !

J'ai également eu la chance inestimable d'être solidement soutenue par ma famille, au sein de laquelle mes parents ont été au premier plan. Je ne pourrai jamais assez les remercier pour tout ce qu'ils ont fait.

Enfin, j'ai une pensée particulière pour mes trois princesses, dont le soutien a été sans faille. Ces derniers mois ont été éprouvants pour toute la famille, mais elles ont toujours tenu bon, et se sont tenues régulièrement au courant de l'avancée de mon travail. Elles sortent probablement de cette HDR avec des connaissances en sociolinguistique et en didactique largement supérieures à la moyenne des enfants de leur âge. Je les remercie du fond du cœur !

## **Données générales**

## Liste des publications sur lesquelles s'appuie cette synthèse

J'ai sélectionné 23 publications, parues entre 2001 et 2014, autour desquelles j'ai articulé cette synthèse. Je les ai identifiées dans les chapitres qui suivent sous la dénomination document 1, document 2, etc. J'ai fait le choix de les classer suivant un ordre thématique, qui me semblait plus logique qu'un simple ordre chronologique. En voici la liste.

N° du document	Référence de la publication
1	BABAULT S. (2002). « La question des langues d'enseignement à Madagascar : un difficile équilibre ». in R. Tirvassen (ed.), <i>Ecole et plurilinguisme dans le sud-ouest de l'Océan indien</i> . Paris : L'Harmattan. 83-106.
2	BABAULT S. (2003). « Enseignement du français et politique linguistique à Madagascar : le choix d'une langue d'enseignement face à l'hétérogénéité linguistique des élèves ». in C. Caitucoli (ed.), <i>Situations d'hétérogénéité linguistique en milieu scolaire</i> . Rouen : Publications de l'Université de Rouen. 167-184.
3	BABAULT S. (2011). « Peter Pan, la Petite Merveille et l'Andrian'School : la dénomination des établissements scolaires comme indicateur sociolinguistique en contexte plurilingue ». <i>Glottopol, revue de sociolinguistique en ligne</i> , n° 18, <a href="http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol">www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol</a> . 94-111.
4	PUREN L. & BABAULT S. (2008). « Des stratégies de scolarisation transfrontalière comme alternatives à l'absence d'offre d'éducation bilingue dans le département du Nord (France) », in G. BUDACH, J. ERFURT & M. KUNKEL (eds.), <i>Ecoles plurilingues – multilingual schools : Konzepte, Institutionen und Akteure</i> . Frankfurt am Main : Peter Lang. 211-234.
5	BABAULT S. & PUREN L. (2005a). « Faire le choix d'une scolarisation transfrontalière dans la langue du voisin. Le cas de l'aire géographique « département Nord / Wallonie / Flandre occidentale ». <i>Synergie France</i> , n° 4, 184-193.
6	BABAULT S. & PUREN L. (2005b). « Les interactions familles-école en contexte d'immersion ou de submersion : impact du vécu scolaire sur le « déjà là » familial ». <i>Glottopol</i> , n° 6, <a href="http://univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/">http://univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/</a> . 82-102.
7	BABAULT S. (2007). « La scolarisation transfrontalière en langue seconde : des choix familiaux à assumer ? ». in L. PUREN & S. BABAULT, <i>L'éducation au-delà des frontières</i> . Paris : L'Harmattan. 109-140.
8	BABAULT S. (2011). « Filières bilingues et trajectoire biographique des élèves : une continuité sociolinguistique ? Le cas des filières bilingues francophones en Bulgarie ». <i>Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée</i> , n° 94, 129-152.
9	BABAULT S. (2006). « Langue française et réseaux de communication ». In S. BABAULT, <i>Langue, école et société à Madagascar</i> , chapitre 7, 167-186.



10	BABAULT S. (2002). « Les jeunes et le discours mixte à Madagascar : quelles tendances ? », in C. Canut & D. Caubet (eds.), <i>Comment les langues se mélangent. Codeswitching en Francophonie</i> . Paris : L'Harmattan. 135-158.
11	BABAULT S. (2003). « Plurilinguisme et tensions identitaires chez les lycéens malgaches ». <i>Glottopol</i> , revue de sociolinguistique en ligne, n° 2, <a href="http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol">www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol</a> , 134-146.
12	BABAULT S. (2008). « Transferts de contenus scolaires de la L2 à la L1 en contexte d'immersion : mémoire bilingue et activités de catégorisation ». in K. Haataja (ed.), <i>Curriculum Linguae 2007</i> . Tampere : Tampereen Yliopistopaino Oy. 99-115.
13	BABAULT S. & MARKEY M. (2011). « Des savoirs disciplinaires bilingues chez les élèves en immersion ? ». in L. Beheydt & P. Hiligsmann (eds.), <i>Met immersie aan de slag/Au travail, en immersion</i> . Louvain : Presses Universitaires de Louvain. 93-109.
14	BABAULT S. & MARKEY M. (à paraître), « Articulation langue 1- langue 2 dans le répertoire langagier des élèves inscrits en programme immersif : quelles ressources lexicales pour les cours de sciences ? ».
15	BABAULT S. (2013). « Les manuels bilingues : outils pour un partenariat efficace entre les langues d'enseignement ? ». <i>Glottopol</i> , revue de sociolinguistique en ligne, n° 22, <a href="http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol">www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol</a> . 188-199.
16	BABAULT S. (2005). « Quelle didactique pour le français langue d'enseignement à Madagascar ? ». <i>Le Français dans le Monde/Recherches et applications</i> , 113-122.
17	BABAULT S. (2006). « Centres universitaires de FLE: de nouvelles orientations pour l'enseignement du français sur objectifs spécifiques ». in V. Castellotti & H. Chalabi (eds.), <i>Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte</i> . Paris : L'Harmattan. 261-273.
18	BABAULT S. & FARACO M. (2008). « Mobilité universitaire et activités de prise de notes : une approche interculturelle ». in F. Dervin & M. Byram (eds.), <i>Echanges et mobilités académiques. Quel bilan ?</i> Paris : L'Harmattan. 93-116.
19	BABAULT S. (2001). « Polynomie et enseignement du français à Madagascar ». in F. Laroussi & S. Babault (eds.), <i>Variations et dynamisme du français. Une approche polynomique de l'espace francophone</i> . Paris : L'Harmattan. 123-142.
20	BABAULT S. & TIRVASSEN R. (2006). « Points de repère pour un éclairage sociolinguistique sur la classe de langue ». in M. Faraco (ed.), <i>Regards croisés sur la classe de langue</i> . Aix-en-Provence : Presses universitaires de Provence. 175-198.
21	BABAULT S. (2014). « La terminologie de la didactique des langues est-elle universelle ? ». in BABAULT S., BENTO M., LE FERREC L. & SPAETH V. (eds.), <i>Actes du colloque « Contexte global et contextes locaux : tensions, convergences et enjeux en didactique des langues »</i> . Paris : FIPF. 40-49.
22	BABAULT S. (2006). <i>Langues, école et société à Madagascar</i> . Paris : L'Harmattan.
23	BABAULT S. (ed.) (2010). <i>Apprendre une langue pour communiquer / Mianatra teny mba hifaneraserana amin'ny hafa. Précis méthodologique pour les enseignants de malgache et de français</i> . Antananarivo : Ministère de l'Education nationale.

## Inventaire du corpus

Le corpus sur lequel j'ai travaillé au cours des quinze dernières années est à la fois volumineux et très diversifié. J'ai en effet été amenée à recueillir, seule ou avec des collègues et étudiants<sup>1</sup>, les types de données suivantes :

- Plus de 1400 questionnaires remplis par des élèves, des parents, des étudiants (langues : français, malgache, anglais)
- 200 heures d'entretiens semi-directifs longs (environ une heure par entretien) menés avec des élèves, des parents, des enseignants, des cadres éducatifs (entretiens enregistrés et transcrits ; langues : français, malgache, néerlandais)
- 60 heures d'entretiens courts (environ quinze minutes par entretien) menés avec des élèves de primaire (entretiens enregistrés et transcrits ; langues : français, néerlandais)
- 10h d'enregistrements de conversation entre élèves (partiellement transcrits en fonction de la pertinence des enregistrements pour mon objectif de recherche ; langues : français, malgache)
- Des dizaines d'heures d'observations de situations de classe dans les pays suivants : Madagascar, Bénin, Côte d'Ivoire, Belgique, Bulgarie, France (situations de classe enregistrées en audio et/ou analysées au moyen d'une grille d'observation)
- De nombreuses données statistiques obtenues en format statistique auprès de différentes institutions ou compilées par moi-même
- De nombreux documents officiels (textes de lois, réglementations, programmes scolaires, etc.)
- De très nombreux articles de presse parus durant une période s'étalant sur plus de vingt ans

Je vais maintenant donner le détail de ces données pour chacun des corpus spécifiques. Pour faciliter la lecture, j'ai regroupé les différents corpus par zone géographique. J'indique pour chaque corpus les publications dans lesquelles je l'ai exploité. Voici tout d'abord la liste des différents corpus<sup>2</sup> :

### Madagascar

- 1) Corpus politiques linguistiques éducatives à Madagascar (documents 1, 2, 22)
- 2) Corpus dénomination des établissements scolaires d'Antananarivo (document 3)
- 3) Corpus usages et représentations des langues chez les lycéens malgaches (documents 9, 10, 11, 22)
- 4) Corpus didactique du français à Madagascar (document 16)
- 5) Corpus polynomie et enseignement du français à Madagascar (document 19)
- 6) Corpus manuels scolaires bilingues (document 15)<sup>3</sup>

### Belgique/département Nord

- 7) Corpus articulation L1-L2 dans l'apprentissage de disciplines non linguistiques en L2 (documents 12, 13, 14)
- 8) Corpus scolarisation transfrontalière Nord-Flandre occidentale-Hainaut (documents 4, 5, 6, 7)
- 9) Corpus scolarisation transfrontalière interne à la Belgique (corpus n'ayant pas encore fait l'objet de publications)

---

<sup>1</sup> Le cas échéant, je préciserai les partenariats dans la présentation détaillée ci-dessous.

<sup>2</sup> Je tiens à préciser que la numérotation donnée ici aux corpus est arbitraire et n'a pas de lien avec l'ordre dans lequel je les ai traités au cours de cette synthèse.

<sup>3</sup> Ce corpus n'est pas uniquement centré sur Madagascar, comme le contenu détaillé l'indiquera.

## Bulgarie

10) Corpus sections bilingues francophones en Bulgarie (document 8)

## France

11) Corpus centres universitaires de FLE et préparation aux études en France (document 17)

12) Corpus mobilité universitaire et prise de notes (document 18)

Voici maintenant, ci-dessous, le contenu détaillé de chacun des corpus :

## Madagascar

### **1) Corpus politiques linguistiques éducatives à Madagascar (documents 1, 2, 22)**

Articles de presse : *Madagascar Matin*, *Midi Madagasikara*, *Lakroa* de 1980 à 2000, et consultation ponctuelle de ces journaux ou d'autres de 2000 à 2015

Versions successives des Constitutions de la première à la 4<sup>e</sup> République de Madagascar

Lois : Loi relative au système éducatif malgache n° 78.040 du 17 juillet 1978, Loi d'orientation du système éducatif malgache n° 94-033 du 13 mars 1995

Réglementations ministérielles : note circulaire n° 92/0015418/MIP/DEP.1 du 7 juillet 1992 relative à la réorganisation de l'Enseignement primaire, décision ministérielle n° 1001-90 du 1<sup>er</sup> octobre 1990 relative à l'usage des langues dans les établissements scolaires de niveau I, II et III, note circulaire n° 103/97 du 15 juillet 1997 relative à l'amélioration du niveau de français dans l'enseignement primaire et secondaire

Recommandations des instances internationales en matière de langue d'enseignement (UNESCO, etc.)

Statistiques : effectifs enseignants, élèves, nombre d'établissements, statistiques diverses concernant Madagascar

Recensement des choix de langue de composition au baccalauréat, session 1999, province de Majunga (1942 candidats)

Résultats de l'enquête T5 (MEN, 1992)

### **2) Corpus dénomination des établissements scolaires d'Antananarivo (document 3)**

liste des établissements privés recensés par le MEN (année scolaire 2010-2011) : 210 établissements

recueil d'informations générales sur les établissements (date ouverture, écolage, effectifs, volumes horaires des cours de langues, nombre de salles de classe, etc.)

entretiens semi-directifs avec des chefs d'établissements : 12

questionnaires remplis par les parents de 9 établissements : 262

### **3) Corpus usages et représentations des langues chez les lycéens malgaches (documents 9, 10, 11, 22)**

600 questionnaires remplis par des lycéens inscrits dans cinq établissements publics ou privés de Majunga (questionnaires rédigés en malgache), avec l'aide d'un étudiant : Guy-Simon Randriamanjaka

20 entretiens semi-directifs menés avec des élèves, avec l'aide d'un étudiant : Guy-Simon Randriamanjaka

4 entretiens semi-directifs menés avec des parents

10h d'enregistrement de conversations entre élèves (avec l'aide d'élèves)

recensement des écoles de langue à Majunga

### **4) Corpus didactique du français à Madagascar (document 16)**

Programmes scolaires :

- toutes les matières pour le cycle primaire
- français, malgache, sciences, histoire-géographie pour le cycle secondaire (sixième à terminale)

### **5) Corpus polynomie et enseignement du français à Madagascar (document 19)**

7 entretiens semi-directifs menés avec des professeurs de français et des cadres du ministère de l'Education nationale malgache

### **6) Corpus manuels scolaires bilingues (document 15)**

Inventaire de manuels scolaires bilingues existant dans le monde. Manuels trouvés dans les pays suivants : Géorgie, Guatemala, Inde, Madagascar, Maurice, République démocratique du Congo

Analyse des manuels scolaires bilingues malgaches parus en 2006

Vérification de la présence et de la quantité disponible de ces manuels dans 38 écoles primaires publiques ou privées de deux régions (Analamanga et Matsiatra Ambony), (avec l'aide de collègues du Ministère de l'Education nationale : Yvette Andriamora et Julien Randrianasolo)

Observations de l'utilisation de ces manuels dans trois écoles de la capitale

Entretiens semi-directifs menés avec 6 enseignantes de ces écoles

### **Belgique/département Nord**

### **7) Corpus articulation L1-L2 dans l'apprentissage de disciplines non linguistiques en L2 (documents 12, 13, 14)**

Enseignement-apprentissage de l'histoire : accompagnement discursif d'une tâche de classement chronologique d'images. Thème : La préhistoire, les Celtes, les Romains. Corpus analysé : enregistrement d'entretiens avec cinq élèves en français et en néerlandais

Enseignement-apprentissage des sciences, 1<sup>e</sup> partie : rappel d'expérience + réponse à des questions d'explicitation. Thème : les états de l'eau. Corpus analysé : enregistrements d'entretiens avec 46 élèves (27 élèves suivant un programme immersif : entretiens en français et en néerlandais ; 19 élèves suivant un cursus traditionnel : entretiens en français)

Enseignement-apprentissage des sciences, 2<sup>e</sup> partie : rappel d'expérience + réponse à des questions d'explicitation. Thème : la pression de l'air. Public : 54 élèves inscrits en programme bilingue ; 50 élèves suivant un cursus traditionnel (groupe témoin). Corpus :

- Pré-test : vérification des connaissances disciplinaires et linguistiques avant la leçon (document écrit à compléter par QCM et/ou questions ouvertes)
- Deux entretiens avec chaque élève inscrit en programme bilingue (en français et en néerlandais). Entretiens enregistrés puis transcrits.

J'ai recueilli ce corpus en partenariat avec Michael Markey (université Lille 3) et avec l'aide de quatre étudiantes : Scarlet Coopman, Annelies Hajima, Sien Kums et Lieselot Perneel.

#### **8) Corpus scolarisation transfrontalière Nord-Flandre occidentale-Hainaut (documents 4, 5, 6, 7)**

statistiques : progression des effectifs de l'enseignement bilingue en langue régionale (2001-2008), effectifs des élèves apprenant le néerlandais dans le département du Nord, statistiques des sections européennes dans le département du Nord, statistiques économiques pour le département du Nord et la Flandre occidentale

textes officiels, dont la circulaire n° 82-261 du 21 juin 1982 (circulaire Savary)

entretiens semi-directifs menés avec 52 familles

Corpus recueilli en partenariat avec Laurent Puren (université Lille 3 puis université de la Réunion).

#### **9) Corpus scolarisation transfrontalière interne à la Belgique (corpus n'ayant pas encore fait l'objet de publications)**

Entretiens semi-directifs menés avec 42 familles (21 néerlandophones, 21 francophones) dont les enfants sont ou ont été scolarisés au-delà de la frontière linguistique, de la maternelle au secondaire

### **Bulgarie**

#### **10) Corpus sections bilingues francophones en Bulgarie (document 8)**

Statistiques : répartition des diplômés bulgares de l'enseignement supérieur (2007)

1<sup>e</sup> partie de l'étude longitudinale (2006) : questionnaire auprès de 346 élèves scolarisés dans les sections bilingues francophones de deux lycées + 47 élèves interviewés

2<sup>e</sup> partie de l'étude longitudinale (2009-2010 et 2010-2011) : 76 élèves ont répondu au questionnaire (avec l'aide d'une étudiante : Iva Varbanova)

## **France**

### **11) corpus centres universitaires de FLE et préparation aux études en France (document 17)**

Programmes des cours de 23 centres universitaires de FLE<sup>4</sup> (année universitaire 2003-2004)

Recensement des diplômes universitaires propédeutiques pour les étudiants étrangers (année universitaire 2003-2004)

Répartition des étudiants étrangers dans les différentes composantes de l'université de Tours pour l'année universitaire 2002-2003

### **12) corpus mobilité universitaire et prise de notes (document 18)**

Questionnaires remplis par 131 étudiants étrangers en mobilité dans les universités de Lille 3, Aix-Marseille 1, Rouen et Caen

Corpus recueilli en partenariat avec Martine Faraco (université d'Aix-Marseille 1)

---

<sup>4</sup> J'ai cherché à obtenir les programmes de la trentaine de centres universitaires de FLE en France, mais je ne suis pas parvenue à obtenir l'ensemble des informations nécessaires pour certains centres.

## Conventions de transcription des enregistrements d'entretiens

/, //, ///	Pause plus ou moins longue
:, ::, :::	Allongement de syllabe plus ou moins long
MAJ	Syllabe accentuée
§	Interruption du tour de parole précédent
(il rit)	Indication sur des éléments non-verbaux
XXX	Syllabes incompréhensibles
[mange, marche]	Difficulté d'interprétation

## Liste des sigles et abréviations utilisés

ADEA	Association for the Development of Education in Africa / Association pour le Développement de l'Education en Afrique
AUF	Agence Universitaire de la Francophonie
BEPC	Brevet d'Etudes du Premier Cycle
CECRL	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CEPE	Certificat d'Etudes Primaires
CISCO	Circonscription Scolaire
CLIL	Content and Language Integrated Learning
CONFEMEN	Conférence des ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage
CREDIF	Centre de Recherche et d'Etude pour la Diffusion du Français
DNL	Discipline Non Linguistique
EAP	English for Academic Purposes
EMILE	Enseignement d'une Matière Intégré à une Langue Etrangère
EPT	Education Pour Tous
FOU	Français sur Objectifs Universitaires
IFADEM	Initiative pour la Formation à Distance des Maîtres
INALCO	Institut National des Langues et Cultures Orientales
INSEE	Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques
PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN
UIL	UNESCO Institute for Lifelong learning



## **Synthèse**

## Introduction

En sciences humaines encore plus que dans d'autres champs disciplinaires, les parcours de recherche sont intimement liés à la personnalité et aux trajectoires de vie des chercheurs, les recherches développées se révélant fréquemment faire écho aux aspirations et sensibilités de chacun. Ces liens sont bien sûr rarement explicités, disparaissant derrière l'objectivation des données étudiées. Leur prise en compte est cependant nécessaire lorsqu'il s'agit de mettre en évidence la cohérence d'un parcours de dix ou quinze ans de recherche. Je vais donc commencer cette synthèse par un retour en arrière qui, je l'espère, permettra au lecteur de mieux cerner les fils conducteurs de mon cheminement scientifique.

Lorsque j'étais adolescente, j'avais deux passions : les langues et la musique. Mon inscription à l'université s'est faite presque par hasard, dans la simple optique de continuer à prendre des cours de langues parallèlement aux études musicales que je suivais au conservatoire de Rouen. Au détour d'un couloir, j'ai alors découvert qu'il existait un domaine dénommé « didactique du français langue étrangère » (désormais FLE), découverte rapidement complétée par celle de la sociolinguistique. Ces découvertes ont été déterminantes pour la suite de mon parcours. J'ai en effet immédiatement trouvé dans ces deux disciplines des réponses à certains de mes questionnements. La didactique du FLE m'a apporté des outils de réflexion sur les besoins langagiers des apprenants et l'adéquation des démarches d'enseignement-apprentissage face à la diversité des profils. Quant à la sociolinguistique, j'y ai trouvé un ancrage social des faits de langue, cet ancrage qui, à mes yeux, est indissociable de toute étude concernant les langues. Ces deux disciplines très complémentaires répondent chacune à ma vision du chercheur ayant une mission à remplir par rapport à la société et aux individus qui la composent. Cette notion d'utilité sociale constitue le premier fil conducteur de mes recherches.

Le deuxième fil conducteur de mes recherches est un fil conducteur thématique. La préparation de ma thèse de doctorat, consacrée aux contextes d'apprentissage et d'usage du français en situation de multilinguisme à Madagascar, m'a fait prendre conscience de l'étendue des enjeux entourant le fait d'enseigner dans une langue autre que la langue 1 (désormais L1) de la majorité des élèves (enjeux individuels, didactiques, sociaux, politiques, etc.). Je me suis rendu compte que certains aspects de ces enjeux avaient fait l'objet de peu de recherches. Au moment où j'ai préparé mon doctorat, la notion de français langue seconde n'avait que quelques années d'existence ; quant à celle de français langue de scolarisation, elle commençait tout juste à se développer. Les besoins d'éclairage précis des situations, accompagnés éventuellement de propositions didactiques, me semblaient considérables. Parallèlement à ce que j'observais ou lisais au sujet de Madagascar et d'autres pays du continent africain, j'observais avec une certaine perplexité sur le continent européen le développement exponentiel, depuis le début des années 1990, de programmes utilisant une langue étrangère comme langue d'enseignement de disciplines telles que les mathématiques, l'histoire, la géographie ou les sciences (programmes immersifs, CLIL/EMILE, classes bilingues, etc.). A nouveau, il m'a semblé qu'il y avait un décalage important entre l'ampleur du phénomène et le nombre de recherches permettant d'apporter un cadrage solide aux démarches entreprises par les Etats ou les établissements. Que ce soit en Afrique ou en Europe, je ne considérais pas comme anodin le fait de scolariser des élèves, en partie ou en totalité, dans une langue avec laquelle ils avaient des degrés très divers de familiarité. Ce thème de l'éducation bilingue ou en langue seconde<sup>5</sup> est donc devenu, dès la fin de ma thèse, un fil conducteur thématique de la plupart de mes recherches, fil conducteur que je me suis attachée à explorer à partir de différents angles d'attaque et sur différents terrains.

---

<sup>5</sup> Je reviendrai sur les dénominations dans le chapitre 1.

J'ai commencé par travailler à partir de questionnements inscrits dans des perspectives sociolinguistiques. Il m'a en effet semblé primordial d'apporter aux problèmes didactiques rencontrés des éclairages allant au-delà de la relation pédagogique ou des processus d'enseignement-apprentissage. A Madagascar, par exemple, les constats généralisés de faible niveau de la plupart des élèves en français ne relevaient pas à mes yeux uniquement de problématiques didactiques mais s'inscrivaient dans un ensemble de facteurs beaucoup plus complexe. J'ai donc entrepris d'explorer cet ensemble en tenant compte à la fois d'aspects macrosociolinguistiques (gestion du multilinguisme au niveau de la société et de ses instances décisionnelles) et d'aspects microsociolinguistiques (place du français dans les pratiques plurilingues des individus, en particulier des élèves, non seulement en contexte scolaire mais également, et surtout, en dehors de l'école ; fonctions diverses reconnues aux différentes langues ; place des langues dans les systèmes de représentation des élèves et de leurs familles ; etc.), faisant l'hypothèse que l'observation de décalages ou de contradictions serait susceptible de révéler des failles pouvant faire sens sur le plan didactique. Il me semblait également important, dans cette démarche sociolinguistique, de comprendre quel impact l'utilisation d'une langue seconde à l'école pouvait avoir sur les pratiques langagières extra-scolaires des élèves et de leurs familles. Il s'agissait donc d'analyser de manière fine les points d'interaction et d'influence mutuelle entre l'école, les individus, l'espace familial et les autres instances de la société. J'ai exploré cet axe à Madagascar puis en Belgique et en Bulgarie.

J'ai ensuite voulu déplacer la focalisation vers des aspects liés au développement de compétences chez les élèves. Cette démarche s'est à nouveau construite sur plusieurs terrains, européens ou africains. Sur le continent africain, ma réflexion a été fortement inspirée par les différentes missions que j'ai été amenée à assurer en tant que chef de projet au ministère de l'Education nationale malgache de 2008 à 2011 puis en tant qu'experte pour l'Agence Universitaire de la Francophonie au Bénin et en Côte d'Ivoire dans le cadre du projet IFADEM (Initiative pour la formation à distance des maîtres) entre 2011 et 2014. Parallèlement aux recherches concentrées sur ces aspects, j'ai orienté certaines de mes réflexions et publications sur des aspects plus généraux de la didactique des langues, en mettant en avant la prise en compte de la spécificité des contextes, que cette spécificité se présente en termes d'inscription géographique ou d'objectifs de formation. Ces réflexions se sont nourries d'un va-et-vient permanent entre questionnement théorique et production didactique (cours de FLE ou de didactique s'inscrivant dans différents contextes, associés à la conception de ressources didactiques).

Le troisième fil conducteur de mes recherches est celui de l'ouverture disciplinaire. Je revendique cette ouverture disciplinaire en me considérant comme sociolinguiste et didacticienne, deux ancrages scientifiques qui nourrissent de façon complémentaire mes positionnements d'enseignant-chercheur. Au-delà de ce double ancrage qui est à la base de mon identité scientifique, j'ai souvent ressenti la nécessité d'aller puiser des ressources conceptuelles ou méthodologiques dans d'autres champs disciplinaires. Cette ouverture s'est faite aussi bien au sein du domaine des sciences du langage (notamment pour tout ce qui concerne l'étude du lexique) que, de manière plus élargie, auprès de disciplines telles que la psychologie sociale, la sociologie et les sciences de l'éducation. Cette ouverture disciplinaire est parfois inconfortable et entraîne certains tâtonnements (que j'évoquerai, par exemple, dans le chapitre 4 de cette synthèse). Elle constitue cependant un élément essentiel de ma démarche heuristique : plutôt que de m'inscrire de manière stricte dans un champ disciplinaire aux contours plus ou moins arbitraires<sup>6</sup>, j'ai pris le parti de me centrer sur un objet d'étude, dont je cherche à explorer différentes facettes en exploitant un ensemble d'outils conceptuels.

J'ai souhaité mettre en avant ce choix heuristique dans la structure même de la synthèse, dont chacun des chapitres sera centré sur un éclairage disciplinaire ou infra-disciplinaire spécifique, après un cadrage de mon objet d'étude dans le chapitre 1. Le chapitre 2 sera centré sur l'analyse des politiques linguistiques mis en œuvre par les instances nationales, régionales ou supra-nationales par rapport à

---

<sup>6</sup> Il suffit pour s'en convaincre de s'intéresser aux frontières disciplinaires opérées par nos voisins allemands ou anglo-saxons, parfois très différentes de celles que la tradition française a développées.

l'éducation bilingue. J'analyserai dans le chapitre 3 des aspects microsociolinguistiques : différentes modalités d'appropriation par les acteurs sociaux des opérations de politique linguistique. Je passerai dans le chapitre 4 au développement de compétences par les élèves inscrits en programme bilingue. Enfin, je terminerai dans le chapitre 5 par l'évocation d'aspects didactiques liés à l'articulation entre enseignement d'une langue / enseignement dans une langue.

## Chapitre 1

### L'éducation bilingue : construction de l'objet d'étude

Ce chapitre me permettra d'exposer la façon dont j'ai construit mon objet d'étude à partir de problématiques développées sur des terrains relativement contrastés. Après une mise au point sur les notions de langue maternelle, étrangère et seconde, je présenterai la démarche que j'ai suivie pour définir l'espace notionnel dans lequel j'ai inscrit ces problématiques de recherche. Je montrerai ensuite comment, en retenant certaines caractéristiques des terrains étudiés, je les ai organisées au sein d'écosystèmes permettant de mettre en évidence une interdépendance entre un ensemble de paramètres.

#### 1. Langue maternelle, étrangère, seconde, L1, L2

Je ferai référence aux notions de L1, L2, étrangère, seconde, etc., tout au long de cette synthèse. Avant toute autre chose, il me semble donc indispensable de faire une mise au point sur ces notions ainsi que sur les usages que j'en fais.

L'usage de la dénomination *langue maternelle* est très controversé du fait du lien exclusif que l'adjectif *maternel* implique entre les premières socialisations langagières et la relation mère-enfant, ne tenant pas compte du rôle joué par le père ou par les autres membres de la famille dans le développement langagier du jeune enfant. Par ailleurs, cette dénomination exclut l'idée d'un développement langagier simultané en plusieurs langues, ce qui n'est pas réaliste. La dénomination langue maternelle a donc laissé la place à l'expression *langue première* ou *langue 1* dans la plupart des travaux d'acquisition ou de sociolinguistique (expression pouvant le cas échéant être utilisée au pluriel : langues premières). En didactique des langues, on parle plus volontiers de *langue source* et de *langue cible*<sup>7</sup>.

Les points de vue divergent lorsqu'on décline langue première ou langue 1 en langue 2, langue 3, etc. Du point de vue de l'appropriation langagière, la langue 2 peut être définie de la façon suivante :

*« Considérée, dans l'ordre d'acquisition et de maîtrise, comme se positionnant immédiatement après la langue maternelle, appelée pour cette raison langue première (L1), mais avant toute autre langue acquise ou apprise ultérieurement (L3, L4 ...) » (Ngalasso, 1992 : 33).*

Cette définition n'a cependant que peu de points communs avec celle que les didacticiens du français ont développée afin de combler un vide notionnel face à des situations auxquelles ni la didactique du français langue étrangère (FLE) ni la didactique du français langue maternelle (FLM) ne pouvaient répondre de manière satisfaisante. Dans son ouvrage de 1991, qui est l'un des premiers à poser les contours de la notion de français langue seconde, Cuq apporte la définition suivante :

*« Le français langue seconde est un concept ressortissant aux concepts de langue et de français. Sur chacune des aires où il trouve son application, c'est une langue de nature étrangère. Il se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ces aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement soit socialement, soit les deux, et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendiqué. Cette communauté est bi-ou plurilingue.*

---

<sup>7</sup> Dabène (1994 : 16) : « Le terme de langue source ne désigne généralement dans cette perspective qu'une entité abstraite, décrite par les linguistes, et non l'ensemble des compétences réelles des sujets. »

*La plupart de ses membres le sont aussi et le français joue dans leur développement psychologique, cognitif et informatif, conjointement avec une ou plusieurs autres langues, un rôle privilégié » (Cuq, 1991 : 139).*

Si la notion de langue seconde a trouvé son origine dans des préoccupations d'ordre didactique – apporter aux apprenants de certaines zones spécifiques du globe une réponse didactique adaptée à leurs besoins communicatifs – les démarches de définition de la notion s'appuient de manière nette sur des observations relevant d'un point de vue sociolinguistique. Il s'agit bien en effet de description de statuts et d'usages d'une langue, ainsi que de positionnement d'une communauté par rapport à cette langue et ce qu'elle véhicule, en situation de bi- ou plurilinguisme :

*« Concept a priori didactique, le français langue seconde est au carrefour des disciplines traditionnellement concernées par ce champ : linguistique, sociologie, psychologie ... Mais il est, plus largement encore, impliqué dans les réseaux complexes des politiques linguistiques des Etats concernés. L'histoire et la géographie, mais aussi les idéologies, le rapport des forces politiques, jouent alors un rôle d'autant plus complexe qu'il est parfois moins explicite » (Cuq, ibid. : 11).*

Ce sont, pour une grande part, des considérations d'ordre sociolinguistique qui permettent de faire la distinction entre la notion de langue étrangère et celle de langue seconde. La fonction sociale intervient en première ligne pour faire d'une langue étrangère une langue seconde. Disons le autrement : la langue 2 à laquelle nos jeunes acteurs de l'éducation bilingue sont confrontés est pour eux, du point de vue des processus d'appropriation, une langue étrangère ; elle acquiert la fonction de langue seconde, entre autres, par son rôle de médium scolaire. La frontière est cependant très mince entre les deux : que dire du statut du français pour ces élèves d'une filière bilingue francophone, déclarant à la fin de leur scolarité n'avoir que peu d'intérêt pour cette langue qu'ils n'utilisent pas en dehors des cours et avec laquelle ils n'auront plus qu'un contact lointain une fois le lycée terminé, mais qu'ils ont pourtant utilisée (subie ?) pendant plusieurs centaines d'heures en tant qu'outil de développement de savoirs (Cf. document 8) ?

Je serai amenée, au fil des chapitres, à m'appuyer sur les différentes perspectives portées sur les notions de langue(s) première(s), langue(s) seconde(s), langue(s) étrangère(s) en fonction des éclairages disciplinaires spécifiques auxquels je me référerai.

Au-delà de cette première mise au point, les réflexions et les choix d'ordre terminologique jalonneront cette synthèse. La démarche de construction de mon objet d'étude ne fait pas exception à cette logique, comme nous allons le voir dans la section suivante.

## **2. Choix d'une dénomination**

Comme je l'ai indiqué dans l'introduction de cette synthèse, si mes recherches ont été parcourues par un fil conducteur thématique, elles se sont également déroulées sur des terrains très différents, ce qui, d'emblée, m'a amenée à m'interroger sur la pertinence de les regrouper dans un ensemble commun. Un des moyens auxquels j'ai eu recours pour tester la viabilité et la pertinence de cet ensemble commun a été la recherche d'une dénomination.

La démarche de dénomination de mon objet d'étude s'est heurtée de prime abord à deux types d'obstacles. D'une part, j'ai pris le parti de travailler à la fois sur des contextes africains et européens, ce qui posait la question de la comparabilité des situations et de leur possibilité de classement suivant des appellations opérationnelles pour chacun des contextes. D'autre part, pour chacune des deux zones, la littérature use de nombreux termes pour désigner des situations dans lesquelles des élèves reçoivent des enseignements dans deux langues ou dans une langue qui n'est pas leur L1. Le fait de puiser à la fois dans la littérature francophone et dans la littérature anglophone augmentait encore l'éventail des possibilités. Il m'a donc semblé nécessaire de commencer par réaliser un état des lieux terminologique tenant compte des différents critères cités.

Je présente dans les tableaux suivants l'inventaire que j'ai constitué des principales dénominations que l'on peut trouver dans la littérature scientifique francophone ou anglophone des vingt dernières années à propos de situations éducatives, en contextes européens, nord-américains ou africains, dans lesquelles plusieurs langues co-existent en tant que médiums d'enseignement et/ou langues de communication. Je me suis appuyée, pour élaborer cet inventaire, sur un grand nombre d'ouvrages, numéros thématiques de revues et articles parus depuis 1990<sup>8</sup>. Cet inventaire comprend certains termes relevant principalement de la terminologie institutionnelle (comme par exemple la dénomination *sections européennes de langues orientales*) ; il m'a semblé utile de les mentionner dans la mesure où, bien que n'ayant pas nécessairement fait l'objet d'une construction conceptuelle par les chercheurs, ils apparaissent dans des travaux de recherche. Je ne prétends pas à l'exhaustivité ; il est probable que certaines dénominations isolées seront absentes des tableaux. Toutefois, les tendances que ces tableaux reflètent, notamment en termes de fréquence d'occurrence des dénominations rencontrées, me semblent présenter une fiabilité suffisante pour pouvoir servir de base à ma démarche de cadrage.

De nombreux parallèles existent entre la terminologie anglophone et francophone. Afin de faciliter la lecture des tableaux, j'ai mis les termes en regard les uns avec les autres lorsqu'il y avait un lien formel ou sémantique manifeste.

**Tableau 1 : dénominations apparaissant dans la littérature à propos de contextes européens ou nord-américains**

	<b>Littérature anglophone</b>	<b>Littérature francophone</b>
<b>Dénominations génériques</b>	<b>Bilingual education</b> (nombreuses références dont Appel & Muysken, 1987 ; Baetens-Beardsmore, 1993 ; Genesee et al., 2004 ; Baker, 2006 ; Garcia, 2009 ; etc.)	<b>Education bilingue</b> (nombreuses références dont Dabène, 1994 ; Lietti, 1994 ; Cavalli, 2005 ; Hélot, 2007 ; Castellotti, 2008 ; etc.)
		<b>Enseignement bilingue</b> (nombreuses références dont Christ & Coste, 1994 ; Duverger, 2000 ; Gajo & Serra 2000 ; Geiger-Jaillet, 2005)
	<b>Multilingual education</b> (Cenoz & Genesee, 1998 ; Housen, 2002)	<b>Education plurilingue</b> (Castellotti, 2008 ; Coste et al., 2012 ; Omer & Tupin, 2013)
		<b>Education bi-/plurilingue</b> (Cavalli, 2005 ; Cortier & Di Meglio, 2008)
	Foreign-language-mediated learning (Alanen et al., 2006)	
<b>Dénominations référant à des contextes spécifiques</b>	<b>Immersion</b> (nombreuses références dont Swain, 1996 ; Shapson & Day, 1996 ; Johnson & Swain, 1997 ; Lazaruk, 2007)	<b>Immersion</b> (nombreuses références dont Gajo, 1998, 2001 ; Petit, 2001 ; Braun & Vergallo, 2010 ; Moore & Sabatier, 2012)
	<b>Dual language education</b> (Lindholm-Leary, 2001), <b>dual language instruction</b> (Cloud et al., 2001), <b>dual language bilingual program</b> (McColumm, 1999)	

<sup>8</sup> Je n'ai pas retenu les articles parus dans un numéro spécial de revue contenant dans son intitulé l'une de ces dénominations car, logiquement, la dénomination utilisée dans ces articles pouvait être influencée par la thématique du numéro spécial.

	<b>two-way bilingual programs</b> (De Jong, 2002 ; Calderon & Minaya-Rowe, 2003 ; Genesee et al., 2004), <b>two-way immersion</b> (Christian, 1996 ; Howard et al., 2003)	<b>Immersion réciproque</b> (Brohy, 2008 ; Kunkel, 2010), <b>double immersion</b> (Budach & Bardtenschlager, 2008)
	<b>CLIL</b> (nombreuses références dont Jäppinen, 2005 ; Dalton-Puffer, 2007 ; Marsh & Wolff, 2007 ; Egger & Lechner, 2012)	<b>EMILE</b> (souvent accompagné de la dénomination CLIL dans les publications francophones)
		<b>Sections européennes ou de langues orientales</b> (dénomination utilisée dans les textes officiels du ministère français de l'Éducation nationale)
		<b>Sections bilingues francophones</b> (dénomination utilisée dans les textes officiels français)
		<b>Filières bilingues</b> (Di Meglio, 2009 ; Mangiante, 2009)
	<b>Elite bilingual education</b> (Mejia, 2002)	
	<b>Trilingual education</b> (Lebrun & Baetens-Beardsmore, 1993)	

Les dénominations « historiques » de ce tableau sont celles d'*immersion* et de *bilingual education* / *éducation bilingue*. Mackey (1970) est l'un des premiers à théoriser la notion de *bilingual education*. Dans son article de 1970, il ne cherche pas à définir le terme, qu'il met simplement en relation avec l'utilisation de deux ou plusieurs langues<sup>9</sup> mais à classer les différentes situations rangées sous l'étiquette *bilingual education*, « ranging from the unilingual education of bilingual children in unilingual communities to the bilingual education of unilingual children in bilingual communities » (op. cit. : 597). Mackey utilise également les expressions *bilingual schooling* et *bilingual schools*, sans les mettre en opposition avec *bilingual education*. Sa typologie s'appuie sur cinq formes de relation école-maison et neuf formes de relation école-environnement (local ou national), auxquelles il ajoute des paramètres curriculaires, ce qui le conduit à quatre-ving-dix types possibles d'éducation bilingue. Retenons que, si des aspects scolaires sont toujours présents dans la typologie des formes d'éducation bilingue proposée par Mackey, ils ne sont pas exclusivement déterminants pour caractériser les situations décrites : « single-medium schools are bilingual insofar as they serve children whose home language is different from the school language, the area language, or the national language » (ibid. : 598). Si l'on peut s'interroger sur le caractère bilingue d'une école utilisant une seule langue, l'ambiguïté disparaît dès que l'on envisage la notion d'éducation au sens large, non limitée à l'éducation scolaire.

Les définitions plus récentes de l'éducation bilingue ne sont pas unifiées. Décivant les programmes d'éducation bilingue existant aux États-Unis, Genesee et al. (2004) restreignent la notion d'éducation bilingue aux dispositifs destinés principalement aux élèves des minorités linguistiques<sup>10</sup> (à l'exception

<sup>9</sup> « What is needed for planning and research in bilingual education is not more and better definitions but a simple and complete typology based on the only common denominator – the use of two or more languages » (op. cit. : 596).

<sup>10</sup> Ces programmes s'inscrivent dans la lignée du *Bilingual Education Act* présenté au Sénat américain puis signé par le président Johnson en 1968.



des programmes dits *two-way bilingual programs*, qui accueillent 50 % d'élèves de minorités linguistiques et 50% d'élèves issus de la majorité linguistique) :

« *Bilingual education / programs : kindergarten through grade 12 programs for minority language students in the United States in which both English and the students' native language are used for instruction during several grades* » (op. cit. : 158)<sup>11</sup>.

Garcia (2009) propose également une définition restreinte de l'éducation bilingue :

« *Bilingual education programs teach content through an additional language other than the children's home language* » (op. cit. : 6)<sup>12</sup>

Baker, quant à lui, s'inscrit dans la continuité de Mackey avec une définition large :

« *Bilingual education is a simplistic label for a complex phenomenon. At the outset, a distinction is needed between (1) education that uses and promotes two languages and (2) relatively monolingual education for language minority children. This is a difference between (1) a classroom where formal instruction fosters bilingualism and (2) a classroom where bilingual children are present, but bilingualism is not fostered in the curriculum* » (2006 : 213).<sup>13</sup>

Suivant les contextes et le nombre de langues en présence, la dénomination *bilingual education* a été déclinée par des chercheurs en *multilingual education*. La démarche de passage d'*éducation bilingue* à *éducation plurilingue*, opérée par certains chercheurs francophones, ne s'inscrit pas exactement dans la même logique que celle des chercheurs anglophones du fait de l'acception spécifique accordée à *plurilingue* en français, en lien direct avec la notion de *pluralité linguistique* développée dans les travaux du conseil de l'Europe :

« *L'organisation curriculaire correspondant à des choix éducatifs où la pluralité devient la norme se décline en un dispositif intégré multimodal incluant la « dominance » (et non la domination) de la langue de scolarisation, mais prenant en compte secondement et conjointement la pluralité des variétés langagières présentes à l'école pour construire des activités :*

- *d'éveil critique aux langues et aux cultures au sens large (...)*
- *d'intercompréhension mobilisant les appuis et les transparences, les rapprochements et intersections (...)*
- *d'apprentissage intégré de deux ou trois langues au moins, incluant la langue de scolarisation, vraisemblablement l'anglais comme langue étrangère partagée, ainsi qu'une langue plus ou moins « familière » (régionale, de migration, de voisinage géographique, de choix personnel, etc.)* » (Castellotti, 2008 : 182).

Je reviendrai ultérieurement sur la notion de plurilinguisme.

---

<sup>11</sup> Traduction : « *Education/programmes bilingues : programmes allant du pré-scolaire à la fin des études secondaires pour des élèves des minorités linguistiques aux Etats-Unis, dans lesquels à la fois l'anglais et la langue 1 des élèves sont utilisés comme langues d'enseignement sur plusieurs niveaux du cursus scolaire.* » (sauf mention contraire, les traductions sont faites par moi-même ; je prie les lecteurs d'être indulgents face aux maladroites que certaines d'entre elles présenteront probablement).

<sup>12</sup> Traduction : « *Les programmes d'éducation bilingue enseignent des contenus disciplinaires par le biais d'une langue additionnelle autre que la langue utilisée à la maison par les élèves.* »

<sup>13</sup> Traduction : « *Education bilingue est une étiquette simpliste pour un phénomène complexe. Pour commencer, il est nécessaire de faire une distinction entre (1) une éducation qui utilise et promeut deux langues et (2) une éducation relativement monolingue pour des enfants des minorités linguistiques. C'est une différence entre (1) une salle de classe où l'instruction formelle favorise le bilinguisme et (2) une salle de classe où des enfants bilingues sont présents mais où le bilinguisme n'est pas favorisé dans le curriculum* ».

Les dénominations du type *foreign language mediated learning* sont relativement marginales et ne connaissent pas réellement d'équivalent dans la littérature francophone pour décrire des contextes européens ou nord-américains.

Au niveau des dénominations faisant référence à des contextes spécifiques, la notion *d'immersion* a été lancée pour décrire les programmes mis en place au Québec à partir du milieu des années soixante dans le but d'aider les anglophones à acquérir des compétences approfondies en français (Lambert & Tucker, 1972). Le principe de ces programmes était de proposer un certain nombre d'enseignements disciplinaires (maths, sciences, etc.) utilisant le français comme médium d'enseignement. Au-delà du contexte canadien, cette dénomination est utilisée dans les recherches prenant pour objet des contextes pour lesquels les autorités éducatives ont fait le choix du terme *immersion*, comme en Belgique (décret du 13 juillet 1998) ou en France (circulaire n° 2001-168 du 5-9- 2001 : « mise en œuvre de l'enseignement bilingue par immersion dans les écoles et établissements »).

*Dual language instruction* et *dual language education* sont des notions apparues plus récemment. Dans certains contextes nord-américains, elles ont remplacé *bilingual education*, trop lié dans les représentations sociales aux populations migrantes (Garcia, 2009 : 10).

Les appellations du type *two-way immersion* sont également assez récentes. Leur équivalent utilisé dans la littérature francophone est l'expression *immersion réciproque*. Ces appellations désignent des programmes d'enseignement bilingue dans lesquels le public est locuteur natif de l'une ou de l'autre des deux langues d'enseignement (l'une des deux langues étant généralement la langue majoritaire de la zone concernée).

L'acronyme *CLIL* (Content and Language Integrated Learning) et sa traduction française *EMILE* (Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Etrangère) sont apparus durant la décennie 1990 sous l'impulsion des travaux de la Commission européenne pour la promotion de l'apprentissage des langues communautaires (résolution du Conseil de l'Europe de 1995). La version en français du rapport Eurydice 2006 de la Commission européenne présente l'acronyme EMILE comme « *un terme générique pour désigner tous les types d'enseignement où une deuxième langue (langue étrangère, régionale ou minoritaire et/ou autre langue officielle d'État) est utilisée pour enseigner certaines matières du programme d'études en dehors des cours de langues eux-mêmes* » (Eurydice, 2006 : 8). Les dénominations *CLIL/EMILE* et *immersion* désignent donc le même type de situations mais elles sont marquées sur le plan géopolitique<sup>14</sup>.

Evoquons enfin les dénominations *sections européennes*, *filières bilingues* ou *sections bilingues francophones*, également marquées sur le plan géopolitique et reliées à des institutions françaises, qu'il s'agisse du ministère de l'Éducation nationale ou de celui des Affaires étrangères. La dénomination *classe européenne* est utilisée par le ministère de l'Éducation nationale français pour désigner les dispositifs *CLIL/EMILE* dans les langues autres que des langues régionales. Quant à la dénomination *sections bilingues francophones*, c'est le terme qui a été retenu pour désigner les dispositifs *CLIL/EMILE* utilisant le français dans les autres pays européens, qui ont connu une très forte expansion depuis les années 1990, en particulier en Europe de l'est<sup>15</sup>.

J'ai inclus dans le tableau les dénominations *trilingual education*, utilisée notamment pour décrire le contexte luxembourgeois, et *elite bilingual education*, qui fait référence à des programmes spécifiques

---

<sup>14</sup> Précisons que les documents émanant de la Commission européenne utilisent exclusivement la dénomination *CLIL* et ses traductions dans différentes langues pour désigner des situations d'enseignement bilingue, même dans des pays où c'est le terme *immersion* qui est utilisé par les instances éducatives.

<sup>15</sup> Cf. le site internet « le Fil du bilingue », site des sections bilingues francophones dans le monde, géré par le Centre International d'Études Pédagogiques de Sèvres.

d'enseignement bilingue sur tous les continents. J'aurai l'occasion de revenir sur cette dernière appellation.

Passons maintenant à la terminologie utilisée pour décrire, dans des contextes africains, les situations où les élèves reçoivent des enseignements en deux langues ou dans une langue qui n'est pas leur L1. Cette terminologie est reprise dans le tableau ci-dessous.

**Tableau 2 : dénominations apparaissant dans la littérature à propos de contextes africains**

	<b>Littérature anglophone</b>	<b>Littérature francophone</b>
<b>Dénominations génériques</b>	<b>Bilingual education</b> (nombreuses références dont Banda, 2000 ; Hovens, 2002 ; Lavoie, 2008 ; Ouane & Glanz, 2011)	<b>Education bilingue</b> (nombreuses références dont Ouane, 1995 ; Skattum, 1997 ; Some, 2004 ; Maurer, 2004 ; Lavoie & Tapsoba, 2008 ; Ilboudo, 2009)
		<b>Enseignement bilingue</b> (Maurer, 2007, 2010 ; Hamidou et al., 2010)
	<b>Multilingual education</b> (Wolff, 2011 ; Heugh, 2013)	
		<b>Bilinguisme scolaire</b> (Dumont, 2003)
		<b>Bi-/ multilinguisme scolaire</b> (Maurer, 2007)
	<b>Mother-tongue education</b> (De Klerk, 2006 ; Ouane & Glanz, 2011), <b>mother-tongue programmes</b> (Stroud, 2001), <b>mother tongue policy in education</b> (Rwantabagu, 1999)	
<b>Dénominations référant à des contextes spécifiques</b>		<b>Scolarisation en langue seconde</b> (Noyau & Vellard, 2004)
	<b>Elite bilingual education</b> (Mejia, 2002)	<b>Pédagogie convergente</b> (Maurer, 2007)

On retrouve dans ce tableau les dénominations génériques *bilingual education* et *éducation bilingue*, qui sont donc utilisées par les chercheurs pour décrire à la fois des contextes européens, nord-américains et africains. Les définitions proposées à propos des contextes africains sont également diversifiées et, pour certaines, très dépendantes des choix éducatifs réalisés dans le contexte qu'elles décrivent.

Skattum (1997) choisit de s'appuyer sur une définition large de l'éducation bilingue : « *éducation monolingue dans une langue étrangère ou éducation dans deux (ou plus de deux) langues* » (op cit. : 74).

Hovens et Ilboudo, en revanche, contextualisent fortement leur définition par rapport à trois pays : le Niger, la Guinée-Bissau et le Burkina Faso. Voici les définitions sur lesquelles ils s'appuient :

« The term we use for pilot projects such as those in Niger and Guinea-Bissau is bilingual education : you learn the international language, but you first learn to write, read and calculate in your own language. » (Hovens, 1992 : 250)<sup>16</sup>

« L'éducation bilingue est une innovation éducative qui utilise successivement puis en complémentarité les langues nationales et le français (...) pour les apprentissages » (Ilboudo, 2009 : 16).

L'éducation bilingue que décrivent ces deux chercheurs correspond à ce qui est appelé *éducation bilingue de transition* (Heugh, 2005) : utilisation d'une langue locale ou nationale durant les premières années de scolarisation puis passage progressif à l'utilisation exclusive d'une autre langue comme langue de scolarisation (dans les contextes africains, cette autre langue est généralement une langue internationale).

Une rapide parenthèse sur les modèles d'éducation bilingue me semble ici nécessaire. Parmi les diverses tentatives de typologie qui ont été faites (Mackey, 1970 ; Baker, 2006 ; etc.), les travaux de Hornberger (1991) sont intéressants pour servir d'appui à mon analyse des dénominations. Elle distingue trois modèles d'éducation bilingue : éducation bilingue de transition, éducation bilingue de maintenance, éducation bilingue d'enrichissement<sup>17</sup>. Le tableau suivant synthétise les objectifs de ces trois modèles :

**Tableau 3 : modèles d'éducation bilingue (tiré de Hornberger, 1991 : 223 ; ma traduction)**

	<b>Modèle de transition</b>	<b>Modèle de maintenance</b>	<b>Modèle d'enrichissement</b>
<b>Objectif linguistique</b>	Changement linguistique	Maintenance linguistique	Développement linguistique
<b>Objectif culturel</b>	Assimilation culturelle	Renforcement de l'identité culturelle	Pluralisme culturel
<b>Objectif social</b>	Intégration sociale	Affirmation des droits civils	Autonomie sociale

L'intérêt de ces trois modèles est qu'ils ne sont pas centrés sur des contextes ou des zones géographiques spécifiques. Dans le tableau suivant, j'indique des illustrations que j'ai trouvées de ces modèles sur plusieurs continents (certains modèles sont plus usités que d'autres en fonction des zones géographiques ; j'ai indiqué par un signe – les cas où ces modèles ne sont pas, ou de manière très isolée, mis en œuvre).

<sup>16</sup> Traduction : « Le terme que nous utilisons pour des projets pilotes tels que ce du Niger et de Guinée Bissau est bilingual education : vous apprenez la langue internationale, mais vous apprenez d'abord à écrire, lire et compter dans votre propre langue ».

<sup>17</sup> Dénominations initiales en anglais : transitional, maintenance and enrichment model.

**Tableau 4 : illustration des modèles d'éducation bilingue sur plusieurs continents**

	<b>Modèle de transition</b>	<b>Modèle de maintenance</b>	<b>Modèle d'enrichissement</b>
<b>Contexte européen</b>	-	Programmes d'enseignement des langues et cultures d'origine	Programmes CLIL/EMILE
<b>Contexte nord-américain</b>	Programmes d'éducation bilingue destinés aux enfants alloglottes	Programmes d'éducation bilingue destinés aux minorités autochtones	Immersion
<b>Contexte africain</b>	Fonctionnement de nombreux systèmes éducatifs utilisant des langues nationales ou locales comme langues d'enseignement pour les premières années de scolarisation puis passant progressivement à l'utilisation d'une langue internationale	-	Education bilingue d'élite (Mejia, 2002)

En fonction des langues présentes, les recherches portant sur des contextes africains ont, comme pour les contextes européens ou nord-américains, utilisé la dénomination *multilingual education* ou *multilinguisme scolaire*. Le terme *plurilinguisme* n'apparaît pas, ce qui confirme son lien avec des problématiques européennes.

Des dénominations liées à l'expression *mother-tongue* apparaissent fréquemment dans la littérature anglophone. En français, des expressions du type *scolarisation en langue seconde* ou *enseignement en langues nationales* fonctionnent de manière équivalente. Elles sont cependant assez rares, noyées sous la profusion des articles prenant pour objet l'enseignement *des* langues nationales plutôt que celui *en* langues nationales.

Je ne ferai pas de longs commentaires sur la dénomination *pédagogie convergente*, qui a longtemps été donnée en exemple comme modèle d'enseignement bilingue africain (Maurer, 2007). En contexte africain francophone, cette dénomination connaît cependant un usage quasi exclusivement limité à la description de l'expérience malienne.

Evoquons pour finir la distinction *éducation bilingue* / *enseignement bilingue*, que l'on retrouve dans les publications des chercheurs francophones aussi bien par rapport aux contextes européens qu'aux contextes africains. Dans ces deux contextes, les occurrences d'utilisation des deux termes n'apportent généralement pas d'indications sur le choix fait par les auteurs d'utiliser l'un ou l'autre terme. Ces deux termes correspondent pourtant théoriquement à des contenus différents, *enseignement* faisant référence en français à un contexte scolaire, tandis que *éducation* vise un champ définitionnel plus large, incluant aussi bien des aspects scolaires qu'extra-scolaires (familiaux ou autres)<sup>18</sup>. Les distinctions ne sont cependant pas si nettes lorsqu'on s'intéresse aux usages des deux termes et de leurs dérivés : on parle en effet de système éducatif et de droit à l'éducation (implicitement : éducation scolaire). Lors du forum

<sup>18</sup> Beheydt & Klein (2002) se réfèrent à cette distinction, en définissant l'éducation bilingue comme « une forme d'éducation où deux langues sont utilisées au moment de la socialisation de l'enfant », tandis qu'ils regroupent sous l'étiquette *enseignement bilingue* « diverses formes d'enseignement qui se rattachent à la notion d'immersion ». Je ne suis pas nécessairement d'accord avec les définitions qu'ils produisent, mais je tiens à souligner l'intérêt de la distinction qu'ils ont opérée.

mondial sur l'éducation qui s'est tenu à Dakar en 2000, 164 gouvernements se sont par ailleurs engagés en faveur de *l'éducation pour tous* (EPT). Il me semble cependant que cette distinction entre *éducation bilingue* et *enseignement bilingue* peut être très utile, en particulier pour certaines démarches de problématisation.

Nous arrivons au terme de ce parcours terminologique. L'ensemble des termes en usage au sein de la communauté scientifique anglophone et/ou francophone s'inscrit dans un paradigme large au sein duquel cohabitent des termes génériques et d'autres plus spécifiques, utilisés uniquement dans des zones géographiques bien délimités ou avec des objectifs précis. Parmi les termes génériques, la dénomination *éducation bilingue* est caractérisée par un champ d'opérationnalité très large, aussi bien sur le plan géographique que méthodologique. Même si l'accent n'a pas nécessairement été mis sur ce point par tous les chercheurs, je retiens également l'ouverture apportée par cette notion à des contextes éducatifs ne se limitant pas à l'école (Cf. notamment la définition de Mackey, 1970, reprise par plusieurs autres chercheurs), qui me semble importante pour les problématiques sur lesquelles j'ai travaillé. Cette dénomination me semble donc convenir aux différents terrains sur lesquels j'ai mené des recherches. C'est pourquoi j'utiliserai désormais cette dénomination comme appellation générique, en l'élargissant en fonction des situations à *éducation plurilingue*, comme je l'expliquerai dans la partie qui suit. J'utiliserai également, en particulier dans les chapitres centrés sur l'école, la dénomination *enseignement bilingue*, qui fera alors exclusivement référence à des situations où deux langues sont utilisées comme langues d'enseignement.

Passons maintenant à la caractérisation des contextes d'éducation bilingue sur lesquels porte cette synthèse.

### 3. Des contextes diversifiés

#### 3.1. Du contexte à l'écosystème

J'ai jusqu'à présent utilisé le terme *contexte* sans apporter de précisions quant au contenu sémantique que je lui accorde. Le moment est venu de le faire. Les définitions d'ordre didactique apportent un premier éclairage à ce terme sans pour autant être totalement satisfaisantes :

- « *ensemble des déterminations extralinguistiques des situations de communication où les productions verbales (ou non) prennent place* » (Cuq, 2003 : 54)
- « *éléments de la situation avec lesquels le sujet est dans une relation de sens* » (Reuter, 2013 : 49).

La sociolinguistique permet de situer plus clairement ces « *éléments* » ou cet « *ensemble de déterminations* » grâce notamment aux apports théoriques de l'écologie des langues<sup>19</sup>. Dans son texte considéré comme fondateur<sup>20</sup>, Haugen définit l'écologie des langues comme « *l'étude des interactions entre une langue donnée et son environnement* » (1972 : 325)<sup>21</sup>. *Environnement* est, pour Haugen, à comprendre dans un sens social :

---

<sup>19</sup> Une précision d'ordre terminologique me semble à nouveau nécessaire. Haugen a construit ce concept sous la dénomination *ecology of language* (au singulier). Dans les précisions qu'il apporte, il est cependant bien clair qu'il ne traite pas du langage en tant qu'entité générale mais bien de langues données. A la suite de Calvet (1999), je fais donc le choix de traduire la dénomination de Haugen par *écologie des langues*.

<sup>20</sup> Ce texte est l'article « *The ecology of language* », paru en 1971 dans *the Linguistic reporter*, puis repris dans la compilation d'articles de Haugen parue en 1972 sous le titre *The ecology of language*. C'est à cet ouvrage et à sa pagination que je me référerai dans cette synthèse.

<sup>21</sup> Texte original : « *Language ecology may be defined as the study of interactions between any given language and its environment.* »

« *The definition of environment might lead one's thoughts first of all to the referential world to which language provides an index. However, this is the environment not of the language but of its lexicon and grammar. The true environment of a language is the society that uses it as one of its codes.* » (ibid : 325)<sup>22</sup>.

L'intérêt de l'emprunt à la biologie de la notion d'environnement, telle que décrite par Haugen, est son aspect systématique, englobant un grand nombre de paramètres interdépendants. Haugen subdivise ainsi l'environnement en différents domaines, chacun étant caractérisé par des actes langagiers reliés à des fonctions sociales précises. Travailler suivant une perspective sociolinguistique sur des situations éducatives implique pour moi d'envisager un environnement composé de trois grands domaines : le domaine scolaire, le domaine domestique et un troisième domaine aux contours moins bien délimités<sup>23</sup>, caractérisé par une focalisation sur des activités de loisirs, chacun des trois s'inscrivant à l'intérieur d'un macro-domaine sociétal local, lui-même en relation avec d'autres macro-domaines sociétaux<sup>24</sup>. Je préfère à la notion de *domaine* celle de *sphère*, proposée par Kaufmann (1999) et qui me semble mieux représenter les multiples dimensions suivant lesquelles ces espaces matériels et virtuels sont organisés. Je parlerai donc désormais de *sphère scolaire*, *sphère domestique* et *sphère des loisirs*.

Autrement dit, pour poursuivre la métaphore biologique, chaque ensemble que j'ai appelé jusqu'à présent un *contexte* fonctionne sur le modèle d'un *écosystème*, c'est-à-dire un système constitué d'un environnement physique caractérisé par un certain nombre de paramètres objectifs et d'une *communauté* interagissant avec et à l'intérieur de son environnement. Si ce système est suffisamment stable pour qu'on puisse décrire certains des paramètres à un moment T, nous ne devons par ailleurs pas perdre de vue les influences multiples que chacun des paramètres exerce sur les autres, rendant cette stabilité dépendante d'une configuration particulière des éléments. Nous avons ainsi vu dans la première partie de ce chapitre que les dénominations utilisées par les différents chercheurs ne peuvent pas être comprises sans prendre en compte un faisceau de caractéristiques de chaque écosystème. La dénomination *bilingual education* fonctionne en effet aussi bien comme un hyperonyme valable théoriquement pour tous les écosystèmes que comme une caractérisation spécifique à seul écosystème (Cf. la définition de Genesee, ancrée dans un écosystème éducatif des Etats-Unis et présentant *bilingual education* comme un dispositif destiné uniquement aux élèves des minorités linguistiques).

Les données d'ordre sociologique, sociopolitique ou macrosociolinguistique (langues et/ou variétés coexistantes, types de politiques linguistiques éducatives mises en œuvre, etc.) constituent pour moi des éléments de caractérisation de l'environnement physique d'un écosystème éducatif bi-/ plurilingue, quel que soit le domaine auquel elles sont principalement rattachées (domaine scolaire, familial ou autre). En revanche, j'intègre dans la caractérisation des communautés tous les éléments relevant de la façon dont les individus ou les groupes se positionnent et évoluent dans le cadre formé par l'environnement physique de l'écosystème.

---

<sup>22</sup> Traduction faite par Lechevrel (2010) : « La définition de l'environnement pourrait faire penser tout d'abord au monde référentiel auquel la langue fournit un index. Cependant, ceci ne constitue pas l'environnement de la langue, mais celui de son lexique et de sa grammaire. Le véritable environnement d'une langue est la société qui l'utilise comme un de ses codes. »

<sup>23</sup> Les contours de ce troisième domaine sont moins faciles à délimiter du fait qu'il ne bénéficie pas, contrairement aux deux autres, d'un ancrage dans un lieu bien matérialisé. Cependant, il est important de préciser que les limites de ces domaines ne s'arrêtent pas à ces lieux matérialisés : lorsque l'élève fait ses devoirs, par exemple, il est positionné en partie sur le domaine scolaire, bien que se trouvant géographiquement dans le domaine domestique. Le cas particulier de l'internat, que j'évoquerai dans le chapitre 3, est une autre illustration des multiples chevauchements possibles entre ces domaines.

<sup>24</sup> Cherchant à explorer la dynamique des répertoires linguistiques, Billiez et Lambert (2005) ont proposé un découpage similaire en s'appuyant sur la typologie des formes de mobilité spatiale de Kaufmann (1999).

### 3.2. Caractérisation des écosystèmes étudiés

Durant ces quinze dernières années, j'ai pu mener des recherches concernant l'éducation bilingue dans quatre types d'écosystèmes éducatifs bi- ou plurilingues présentant chacun des caractéristiques très spécifiques mais entre lesquels des parallèles pourront être établis au fil des chapitres en fonction des angles d'analyse choisis. J'emploie à dessein l'appellation « écosystème éducatif bi- ou plurilingue », qui me semble réellement adaptée à la modélisation au sein de laquelle j'ai regroupé mes recherches. Comme je l'ai indiqué, la notion d'écosystème implique la prise en compte de plusieurs sphères, dont celles prises en compte ici sont la sphère scolaire, la sphère domestique et la sphère des loisirs. Deux de ces sphères sont marquées par une orientation très forte vers les aspects éducatifs des pratiques sociales, ce qui m'a conduite à choisir l'adjectif *éducatif* plutôt qu'un autre. Par ailleurs, que les situations de communication scolaire soient articulées autour d'une ou de deux langues, la prise en compte de ces sphères implique nécessairement la coexistence au sein de l'écosystème d'au moins deux langues, mais bien souvent plus. J'ai choisi d'utiliser le terme *plurilingue* en référence à la perspective qu'il donne sur la complémentarité des langues au sein du répertoire de chaque locuteur :

*« On distingue le plurilinguisme du multilinguisme qui est la connaissance d'un certain nombre de langues ou la coexistence de langues différentes dans une société donnée. On peut arriver au multilinguisme simplement en diversifiant l'offre de langues dans une école ou dans un système éducatif donné, ou en encourageant les élèves à étudier plus d'une langue étrangère, ou en réduisant la place dominante de l'anglais dans la communication internationale. Bien au-delà, l'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. » (Conseil de l'Europe, 2001 : 11).*

Avant de décrire en détail ces quatre écosystèmes éducatifs bi-/plurilingues, je tiens à préciser que, s'ils concourent chacun à éclairer notre compréhension de l'éducation bilingue, ils ne sont cependant en aucun cas représentatifs de la multitude de situations d'éducation bilingue existant à ce jour dans le monde.

Les quatre types d'écosystèmes qui ont fait l'objet de mes travaux sont les suivants :

- Système éducatif bilingue en Afrique francophone subsaharienne
- Enseignement immersif en Europe
- Scolarisation transfrontalière en Europe
- Suivre un cursus universitaire en langue étrangère

J'ai déterminé 14 indicateurs, rattachés aux sphères scolaires, domestiques et des loisirs ainsi qu'au macro-domaine sociétal, pour caractériser chacun de ces types d'écosystèmes. Ce genre de démarche de caractérisation est inévitablement schématique, ne pouvant tenir compte de tous les cas particuliers. J'ai ainsi été contrainte d'homogénéiser la représentation des groupes en retenant, dans la plupart des cas, une L1 pour tous les apprenants de chaque groupe : la langue de la majorité linguistique de la communauté considérée. Je n'ai donc pas envisagé dans ce tableau les cas d'apprenants ayant une autre L1. De même, je n'ai tenu compte que d'un seul indicateur concernant l'éventuel multilinguisme familial. Ce multilinguisme sera analysé dans le chapitre 3. L'objectif de ces tableaux est d'indiquer des tendances afin que soient mises en évidence les spécificités de chacun des écosystèmes.

Une dernière précision me semble nécessaire pour finir. Par souci de lisibilité, j'ai appelé L2 toute langue d'enseignement n'étant pas une L1 pour les apprenants. Cette langue n'est pas nécessairement pour tous les apprenants celle qui arrive en deuxième position en termes de chronologie d'apprentissage ou de



degré de maîtrise. L'appellation est ici plutôt à comprendre dans la perspective de la notion de langue seconde telle qu'elle a pu être développée par Cuq (1991). Je reviendrai à la fin de ce chapitre sur les différentes interprétations de la notion.

### ***3.2.1. Système éducatif bilingue en Afrique francophone subsaharienne***

Les recherches que j'ai menées autour de ce premier type d'écosystème ont concerné majoritairement Madagascar, que ce soit par rapport à l'enseignement primaire ou à l'enseignement secondaire. Le tableau ci-dessous caractérisera donc uniquement l'éducation bilingue de ce pays. Toutefois, dans certains des chapitres qui suivent, les réflexions présentées pourront avoir été inspirées par des activités que j'ai réalisées dans un autre type d'écosystème éducatif africain, utilisant exclusivement une langue autre que les L1 des apprenants (au Bénin ou en Côte d'Ivoire).

**Tableau 5 : caractérisation de l'écosystème 1 - système éducatif bilingue en Afrique francophone subsaharienne (Madagascar)**

<b>indicateurs</b>	<b>Caractérisation du modèle d'éducation bilingue concerné</b>
1. type de modèle d'éducation bilingue	Transitionnel
2. échelle de mise en œuvre du modèle	Nationale, dans tout l'enseignement public
3. niveaux d'étude concernés par l'enseignement bilingue	Tous les niveaux d'étude à partir de la 3 <sup>e</sup> année de l'enseignement primaire
4. objectifs du modèle dans le discours des responsables éducatifs	mise en valeur du malgache, réalisation des premiers apprentissages en L1, apprentissage approfondi du français
5. degré de choix du modèle éducatif par les familles	Choix limité. Autre choix possible: enseignement exclusivement en français dans certains établissements privés (mais contrainte financière)
6. langues d'enseignement utilisées	Malgache durant les 3 premières années de scolarisation puis malgache et français
7. type de répartition des langues d'enseignement à l'école	En général, utilisation mélangée au sein d'un même cours
8. répartition du temps d'utilisation des langues d'enseignement	En théorie: utilisation prépondérante du français. En pratique : très variable
9. les élèves reçoivent-ils, parallèlement à l'enseignement bilingue, des cours de langue consacrés à leur L1 ?	Oui, si leur L1 est le malgache (mais pas de prise en compte de la variation dialectale du malgache)
10. les élèves reçoivent-ils, parallèlement à l'enseignement bilingue, des cours de langue consacrés à la L2 ? (langue d'enseignement)	oui
11. la L1 des apprenants est-elle celle de la majorité des élèves de leur école ?	oui et non (variation dialectale du malgache)
12. statut des langues d'enseignement dans la communauté	Le malgache et le français sont langues officielles
13. utilisation des langues d'enseignement par les apprenants en dehors de l'école	utilisation prépondérante du malgache pour la plupart des apprenants
14. degré de maîtrise des langues d'enseignement du modèle par la famille des apprenants	Degrés très variables de maîtrise et d'utilisation du français par les locuteurs malgaches

### 3.2.2. Enseignement immersif en Europe

Dans ce type d'écosystème, mes recherches ont porté sur deux sous-ensembles spécifiques : immersion précoce en Belgique et immersion tardive en Bulgarie. Je présenterai donc séparément les deux sous-ensembles.

La communauté française de Belgique offre depuis 1998<sup>25</sup> aux établissements primaires publics, communaux et privés la possibilité de proposer un enseignement immersif en néerlandais, anglais ou allemand. Sur l'ensemble de la scolarité primaire, la proportion entre le français et la L2 comme langues d'enseignement doit être de 50 %. La plupart des établissements concernés ont fait le choix d'une immersion paritaire (50 % des enseignements en français, 50 % dans l'autre langue) ; quelques uns proposent une répartition évolutive (25%-75% entre français et L2 au début de la scolarité, pour finir à la répartition inverse en fin de primaire). A la fin du primaire, les élèves ont la possibilité de poursuivre l'immersion dans certains établissements secondaires. Mes recherches ont porté sur des établissements pratiquant une immersion en néerlandais à parité. C'est donc sur la base de ces établissements que je caractériserai l'écosystème.

La Bulgarie a depuis les années 1950 une tradition d'établissements bilingues. L'enseignement bilingue a augmenté de manière exponentielle à partir des années 1990, de nombreux établissements proposant des filières bilingues en anglais, allemand, italien, espagnol ou français. Le principe de cette immersion tardive est le suivant : lors de leur 7<sup>e</sup> année de scolarisation, les élèves passent un concours et émettent des souhaits par rapport à des filières spécialisées (langues, économie, optique, etc.). S'ils sont admis dans un établissement proposant une filière bilingue, ils suivent une année de cours de langue intensifs puis, jusqu'à la fin de leur scolarité, auront au moins deux cours disciplinaires dans la langue d'immersion, le reste des cours étant enseignés en bulgare. Mes recherches ont porté sur des établissements pratiquant une immersion en français. C'est donc sur la base de ces établissements que je caractériserai l'écosystème.

**Tableau 6 : caractérisation de l'écosystème 2 – immersion précoce (Belgique) et immersion tardive (Bulgarie)**

indicateurs	Caractérisation du modèle d'éducation bilingue immersif précoce (Belgique)	Caractérisation du modèle d'éducation bilingue immersif tardif (Bulgarie)
1. type de modèle d'éducation bilingue	enrichissement <sup>26</sup>	enrichissement
2. échelle de mise en œuvre du modèle	Dans quelques établissements	Dans quelques établissements
3. niveaux d'étude concernés par l'enseignement bilingue	Enseignement primaire et secondaire	Enseignement secondaire
4. objectifs du modèle dans le discours des responsables éducatifs	Apprentissage approfondi d'une L2, ouverture culturelle	Apprentissage approfondi d'une L2, ouverture culturelle
5. degré de choix du modèle éducatif par les familles	les familles ont le choix	les familles ont le choix mais les souhaits exprimés sont ensuite réalisés ou non en fonction de la réussite à un concours
6. langues d'enseignement utilisées	Français et néerlandais	Bulgare et français

<sup>25</sup> A la suite d'une expérimentation lancée en 1989 au lycée Léonie de Waha (province de Liège).

<sup>26</sup> Je conserve l'appellation *modèle d'enrichissement* par référence aux distinctions opérées par Hornberger, mais le terme porte à confusion.

7. type de répartition des langues d'enseignement à l'école	en général, séparation des langues en fonction des cours et/ou des enseignants	en général, séparation des langues en fonction des cours et/ou des enseignants
8. répartition du temps d'utilisation des langues d'enseignement	50%/50% dans les établissements avec lesquels j'ai travaillé	deux ou trois matières en français, le reste en bulgare
9. les élèves reçoivent-ils, parallèlement à l'enseignement bilingue, des cours de langue consacrés à leur L1 ?	oui	oui
10. les élèves reçoivent-ils, parallèlement à l'enseignement bilingue, des cours de langue consacrés à la L2 ? (langue d'enseignement)	de manière réduite	oui
11. la L1 des apprenants est-elle celle de la majorité des élèves de leur école ?	oui	oui
12. statut des langues d'enseignement dans la communauté	Le français et le néerlandais sont des langues officielles de la Belgique (bilinguisme territorial)	le français n'a pas de statut officiel
13. utilisation des langues d'enseignement par les apprenants en dehors de l'école	utilisation de la L2 variable mais souvent faible	utilisation de la L2 variable mais souvent faible
14. degré de maîtrise et d'usage des langues d'enseignement du modèle par la famille des apprenants	Degré très variable de maîtrise et d'usage du néerlandais par les locuteurs francophones. Par ailleurs, il n'est pas rare qu'au moins un des grands-parents des apprenants soit néerlandophone.	Environ 10 % de la population scolarisée a le français comme première ou deuxième langue étrangère (Jetchev, 2004). Très peu d'usage du français par les locuteurs bulgares ayant appris cette langue.

### 3.2.3. *Scolarisation transfrontalière en Europe*

La scolarisation transfrontalière constitue un écosystème éducatif très particulier dans la mesure où elle ne repose pas sur une offre éducative dédiée à un objectif d'apprentissage linguistique. La scolarisation transfrontalière est le résultat d'une initiative familiale : des parents prennent la décision de scolariser leur(s) enfant(s) de l'autre côté d'une frontière politique et linguistique. Si les motivations de ce genre de décision peuvent relever de facteurs très divers, elles s'appuient le plus souvent en grande partie sur des aspects linguistiques et culturels. Les conditions de ce type de scolarisation s'apparentent à ce qui a été décrit sous le terme de *submersion* (Beheydt & Klein, 2002 ; Baker, 2006 ; etc.), aucun dispositif particulier n'étant prévu pour l'accueil de ces élèves dans les établissements où ils sont scolarisés.

J'ai mené avec Laurent Puren des recherches sur la scolarisation transfrontalière dans le triangle « département nord (France) – province de Flandre occidentale (Belgique) – province du Hainaut (Belgique) ». Dans ce triangle, nous avons rencontré des familles traversant quotidiennement une frontière linguistique pour scolariser leurs enfants en submersion. Les trajectoires sont les suivantes :

- département Nord → Flandre occidentale (scolarisation en néerlandais)
- Flandre occidentale → département Nord (scolarisation en français)

- Hainaut→ Flandre occidentale (scolarisation en néerlandais)
- Flandre occidentale → Hainaut (scolarisation en français)

Deux frontières sont donc ici concernées : la frontière politique séparant la Belgique et la France, ainsi que la frontière administrative et linguistique séparant le Hainaut et la Flandre occidentale.

Nous avons également trouvé des cas de scolarisation transfrontalière visant à scolariser des enfants français en immersion dans des établissements belges pratiquant ce type de programme. Je ne fais pas entrer ces cas dans la caractérisation de l'écosystème 3 car, au-delà de la démarche familiale de ne pas scolariser les enfants dans un établissement de proximité, ces cas s'apparentent à ceux qui constituent l'écosystème 2.

**Tableau 7 : caractérisation de l'écosystème 3 – scolarisation transfrontalière en L2 dans le triangle « département nord (France) – province de Flandre occidentale (Belgique) – province du Hainaut (Belgique) »**

<b>indicateurs</b>	<b>Caractérisation du modèle de scolarisation transfrontalière en néerlandais L2</b>	<b>Caractérisation du modèle de scolarisation transfrontalière en français L2</b>
1. type de modèle d'éducation bilingue	enrichissement et/ou maintenance	enrichissement
2. échelle de mise en œuvre du modèle	Echelle familiale	Echelle familiale
3. niveaux d'étude concernés par l'enseignement bilingue	Enseignement maternel, primaire et secondaire	Enseignement maternel, primaire et secondaire
4. objectifs du modèle dans le discours des responsables éducatifs (ici, les responsables éducatifs considérés sont les parents)	-Apprentissage approfondi d'une L2 qui est par ailleurs la langue du voisin ou une autre langue officielle du pays ainsi que la langue d'une région pourvoyeuse d'emplois. -Ouverture culturelle -autre	-Apprentissage approfondi d'une L2 qui est par ailleurs la langue du voisin ou une autre langue officielle du pays -ouverture culturelle -autre
5. degré de choix du modèle éducatif par les familles	Total dans la quasi-totalité des cas observés (Babault, 2007)	Total pour les cas observés
6. langues d'enseignement utilisées	néerlandais	français
7. type de répartition des langues d'enseignement à l'école	Enseignement monolingue	Enseignement monolingue
8. répartition du temps d'utilisation des langues d'enseignement	Néerlandais à 100%	Français à 100%
9. les élèves reçoivent-ils, parallèlement à l'enseignement bilingue, des cours de langue consacrés à leur L1 ?	Pas en maternelle ni en primaire. Secondaire : enseignement de français langue étrangère	Pas en maternelle ni en primaire. Secondaire : enseignement de néerlandais langue étrangère
10. les élèves reçoivent-ils, parallèlement à l'enseignement bilingue, des cours de langue	Oui : cours de néerlandais langue maternelle	Oui : cours de français langue maternelle

consacrés à la L2 ? (langue d'enseignement)		
11. la L1 des apprenants est-elle celle de la majorité des élèves de leur école ?	non	non
12. statut des langues d'enseignement dans la communauté	Le néerlandais est l'une des langues officielles de Belgique. Pas de statut en France.	Le français est l'une des langues officielles de la Belgique.
13. utilisation des langues d'enseignement par les apprenants en dehors de l'école	Variable. Utilisation de plus en plus importante au fur et à mesure que les apprenants grandissent.	Variable. Utilisation de plus en plus importante au fur et à mesure que les apprenants grandissent.
14. degré de maîtrise et d'usage des langues d'enseignement du modèle par la famille des apprenants	Degré de maîtrise variable, allant de l'absence de compétences dans cette langue à une maîtrise élevée. Degré d'usage également très variable.	Degré de maîtrise variable, allant de l'absence de compétences dans cette langue à une maîtrise élevée. Degré d'usage également très variable.

### 3.2.4. Suivre un cursus universitaire en langue étrangère

Je terminerai ce panorama des écosystèmes éducatifs que j'ai étudiés par la caractérisation d'un dernier ensemble : celui, en développement constant depuis une vingtaine d'années, de la mobilité universitaire. Au sein de ce grand ensemble, je me suis intéressée à l'écosystème formé autour des étudiants étrangers venant suivre un cursus d'études partiel ou complet en France. Il est évident que des paramètres tels que les disciplines étudiées et le profil sociolinguistique des étudiants sont des facteurs importants de variation. Toutefois, des traits communs permettent de caractériser de manière relativement réaliste cet écosystème.

**Tableau 8 : caractérisation de l'écosystème 4 – suivre un cursus universitaire en langue étrangère (France)**

indicateurs	Caractérisation du modèle d'éducation bilingue concerné
1. type de modèle d'éducation bilingue	enrichissement
2. échelle de mise en œuvre du modèle	ensemble des établissements d'enseignement supérieur français
3. niveaux d'étude concernés par l'enseignement bilingue	Enseignement supérieur
4. objectifs du modèle dans le discours des responsables éducatifs	Acquisition de compétences linguistiques, académiques, interculturelles, etc.
5. degré de choix du modèle éducatif par les familles	Important (mais existence de contraintes financières ou autres ayant un impact sur la mise en œuvre de la démarche)
6. langues d'enseignement utilisées	français
7. type de répartition des langues d'enseignement à l'école	/
8. répartition du temps d'utilisation des langues d'enseignement	/

9. les élèves reçoivent-ils, parallèlement à l'enseignement bilingue, des cours de langue consacrés à leur L1 ?	non
10. les élèves reçoivent-ils, parallèlement à l'enseignement bilingue, des cours de langue consacrés à la L2 ? (langue d'enseignement)	Oui, au moins au début de leur cursus en France
11. la L1 des apprenants est-elle celle de la majorité des élèves de leur école ?	non
12. statut des langues d'enseignement dans la communauté	Le français est langue officielle du pays où se fait la mobilité
13. utilisation des langues d'enseignement par les apprenants en dehors de l'école	importante
14. degré de maîtrise des langues d'enseignement du modèle par la famille des apprenants	très variable

Les chapitres qui suivent seront consacrés à l'analyse de ces écosystèmes suivant des angles d'observation spécifiques. Je ne traiterai pas nécessairement chacun des écosystèmes dans tous les chapitres. Le dernier écosystème présenté, par exemple, sera principalement évoqué dans le chapitre 5.

## Chapitre 2

### L'éducation bilingue au cœur des politiques linguistiques

Ce chapitre sera consacré à un premier angle d'analyse de l'éducation bilingue : celui des politiques linguistiques. Après une discussion sur le positionnement cet angle d'analyse au sein de la sociolinguistique, je me livrerai à une lecture sociolinguistique des politiques linguistiques observables dans deux des écosystèmes sur lesquels j'ai travaillé, afin de montrer ce que ce type de lecture peut apporter à une compréhension d'ensemble des problématiques d'éducation bilingue.

#### 1. Politique et aménagement linguistiques : objets d'étude, objets d'intervention de la sociolinguistique

C'est à la fin des années 1950 que remontent les premières apparitions de l'expression *language planning* : Haugen (1959) semble être le premier à l'utiliser dans une publication, en s'appuyant, d'après ses dires, sur le terme proposé par Weinreich dans une communication orale en 1957. Fishman, quant à lui, propose en 1970 l'expression *language policy* pour désigner les prises de décisions par les gouvernements, qu'il distingue de l'exécution de ces décisions, présentée sous la dénomination *language planning*. La traduction en français de l'ouvrage de Fishman, parue en 1971, utilise les expressions *politique linguistique* et *planification linguistique*. A la suite de Corbeil (1980), les sociolinguistes francophones travaillant dans ce domaine utiliseront cependant ensuite majoritairement la dénomination *aménagement linguistique* pour décrire une démarche d'action sur la ou les langues.

Plutôt que de développer les divers cheminements historiques des couples *language planning* / *language policy*, ainsi que *politique* et *aménagement linguistique*, il me semble préférable de progresser à partir de plusieurs définitions constituant elles-mêmes des synthèses de certaines réflexions antérieures. Je vais donc m'appuyer sur une définition tirée de la littérature anglophone (Cooper, 1989) et sur une autre issue de la littérature francophone (Robillard, 1997a, dans la continuité de Robillard, 1989).

Ces deux chercheurs donnent de *language planning* et *aménagement linguistique* les définitions suivantes :

« *Language planning refers to deliberate efforts to influence the behavior of others with respect to the acquisition, structure, or functional allocation of their language codes.* » (Cooper, *op. cit.* : 45)<sup>27</sup>.

« *Activité scientifique, intégrant souvent des acquis pluridisciplinaires compte tenu de la complexité des réalités abordées, l'aménagement linguistique s'applique à décrire, étudier, évaluer des situations, à proposer des solutions et des moyens concrets pour résoudre des problèmes linguistiques de toute nature. Il se conçoit comme visant délibérément à influencer les comportements linguistiques des locuteurs à l'échelle du groupe quant à l'emploi de (variétés de) langues, ou de formes linguistiques (orthoépiques, graphématiques, orthographiques, morphosyntaxiques, lexicales, etc.).* » (Robillard, 1997 : 38).

On retrouve dans ces deux définitions la prise en compte d'un aspect volontariste de la part des auteurs de l'aménagement linguistique, ainsi qu'une action prévue aussi bien au niveau de la forme que de l'emploi des codes en présence (langues ou variétés de langues, comme le précise Robillard). Si la

---

<sup>27</sup> Traduction : « *Language planning réfère à des efforts délibérés pour influencer le comportements des autres en ce qui concerne l'acquisition, la structure ou les attributions fonctionnelles de leurs codes langagiers.* »

première tentative de définition faite par Haugen en 1959 reliait *language planning* principalement à de l'aménagement de corpus<sup>28</sup>, le rôle crucial des actions sur le statut et donc sur l'usage des codes s'est rapidement imposé également. Ces deux types d'actions, distinguées par Kloss (1969, cité par Cooper, 1989) par les appellations *corpus planning* et *status planning*, sont généralement mises en œuvre de manière complémentaire et indissociable. Une volonté gouvernementale de modifier l'équilibre des langues ou variétés en présence ne pourra être concrétisée que si les codes dont on veut favoriser l'usage, dans un contexte ou un autre, ont fait ou font l'objet de travaux de standardisation, d'équipement lexical, orthographique, etc. Inversement, ces mêmes travaux sur le corpus doivent le plus souvent être accompagnés d'actions officielles de réglementation des usages pour avoir un impact réel sur les pratiques.

A ces deux versants de l'aménagement linguistique, Cooper ajoute celui de l'acquisition, choix qu'il justifie par les raisons suivantes :

*« First, considerable planning is directed toward language spread, i.e. an increase in the users or the uses of a language or language variety, but not all planning for language spread can be subsumed under the rubric of status planning. When planning is directed towards increasing a language's uses, it falls within the rubric of status planning. But when it is directed toward increasing the number of users – speakers, writers, listeners or readers – then a separate analytic category for the focus of language planning seems to me to be justified.*

*Second, the changes in function and form sought by status and corpus planning affect, and are affected by, the number of a language's users. [...] New users may influence the language through language contact, just as the structure of modern Hebrew and Kiswahili have been influenced by their large number of nonnative speakers. And new users may introduce new uses, as in the cases of Hebrew and Kiswahili which are now employed for all functions of a modern state. Since function, form and acquisition are related to one another, planners of any should consider the others.» (1989 : 33)<sup>29</sup>.*

J'adhère totalement à ce choix d'inclure les actions éducatives dans l'aménagement linguistique. Quel que soit le terrain considéré, un élément apparaît de manière récurrente dans la description des actions d'aménagement linguistique : le rôle central accordé à l'institution scolaire par les décideurs dans la mise en œuvre des actions de politique linguistique. La France constitue sans aucun doute un cas d'école à ce sujet. Il n'est pas nécessaire de s'arrêter longuement sur la mission impartie à l'école française pour asseoir un monolinguisme national, mission à laquelle de légers assouplissements n'ont été apportés qu'il y a quelques années. L'école française est également un outil de politique linguistique dans la mise en œuvre des positionnements de la France, sur son territoire, face à la langue anglaise ou, à l'étranger,

<sup>28</sup> « *By language planning I understand the activity of preparing a normative orthography, grammar, and dictionary for the guidance of writers and speakers in a non-homogeneous speech community* » (Haugen, 1959 : 8).

<sup>29</sup> Traduction : « *Tout d'abord, une planification considérable prend pour objet la diffusion linguistique, c'est-à-dire une augmentation des usages ou du nombre d'usagers d'une langue ou d'une variété de langue, mais les opérations de planification visant la diffusion linguistique ne peuvent pas toutes être rangées dans la rubrique du status planning. Quand la planification est dirigée vers une augmentation des usages d'une langue, elle tombe dans la rubrique du status planning. Mais quand elle est dirigée vers une augmentation du nombre d'utilisateurs – locuteurs, scripteurs, auditeurs ou lecteurs – alors une catégorie analytique distincte et centrée sur la planification linguistique me semble justifiée. Deuxièmement, les changements de fonction et de forme visés par le status et le corpus planning affectent et sont affectés par le nombre d'utilisateurs d'une langue. [...] De nouveaux utilisateurs peuvent influencer la langue par le contact de langue, ainsi que l'hébreu moderne et le kiswahili ont été influencés par leur grand nombre de locuteurs non-natifs. Et de nouveaux utilisateurs peuvent introduire de nouveaux usages, comme dans le cas de l'hébreu et du kiswahili qui sont maintenant utilisés pour toutes les fonctions d'un Etat moderne. Puisque la fonction, la forme et l'acquisition sont reliées l'une à l'autre, les planificateurs de l'un de ces aspects devraient prendre en considération les autres.* »



lorsque son soutien aux filières bilingues francophones est une manière d'appuyer son implantation politique, économique ou autre dans les régions concernées.

Le paragraphe qui précède est une bonne illustration, s'il en fallait, de la difficulté, voire de l'impossibilité qu'il y a à décrire des actions d'aménagement linguistique en faisant abstraction de leur arrière-plan politique. Le simple fait de prendre un exemple fait immédiatement émerger des considérations se plaçant à un niveau autre que celui des opérations « techniques » sur les langues, ce qui appuie la pertinence d'un modèle d'analyse mettant l'accent autant sur les actions concrètes d'aménagement que sur les décisions politiques qui les sous-tendent, elles-mêmes toujours imbriquées dans des ensembles d'objectifs larges tels que les suivants : « *unification nationale, rapprochements diplomatiques, orientation de l'économie vers un nouveau secteur* » (Robillard, 1997b : 230).

L'évocation des aspects politiques de l'aménagement linguistique entraîne la nécessité de deux types de mises au point : d'une part, de manière générale, il convient de préciser qui sont les acteurs de l'aménagement linguistique, et à quelle échelle ils interviennent ; d'autre part, il est indispensable de réfléchir au rôle que les linguistes sont amenés à jouer dans une démarche d'aménagement linguistique.

Les avis des chercheurs sont très partagés quant à la définition des acteurs de l'aménagement linguistique. Pour certains, une action de politique linguistique est nécessairement liée à une instance gouvernementale. Weinstein (1980) parle ainsi de « *government authorised, long term sustained and conscious effort [...]* »<sup>30</sup>. Pour Prator, cité par Cooper (1989), l'aménagement linguistique est le fait de « *those empowered to do so, for the guidance of others* »<sup>31</sup>. D'autres élargissent le champ à des institutions religieuses, associations culturelles nationales (alliances françaises) ou internationales (UNESCO), etc. (Robillard, 1997b), qui peuvent être amenées à jouer un rôle déterminant par rapport à la forme et aux usages des langues, à des degrés très divers de convergence avec les positions gouvernementales. Le rôle de ces instances non gouvernementales n'est en effet pas à négliger, autant sous la forme d'actions d'information/conseil/influence que par des prises de décisions concrètes (citons par exemple, dans le domaine éducatif, les choix de langues enseignées ou de langues d'enseignement dans les établissements privés).

Jusqu'où peut-on élargir le champ des acteurs de l'aménagement linguistique ? Doit-on avec Li (2010) considérer que les enseignants sont des décideurs en matière de politique linguistique<sup>32</sup> ? Dans ce cas, où se trouve la frontière entre les décideurs et les autres ? Ces questionnements ne sont pas nouveaux. Cooper (1989), citant à nouveau Prator, apporte un élément de réponse en introduisant la notion de décisions de haut et de bas niveau, qui s'inscrivent chacune dans des échelles différentes :

« *For Prator, language policy-making with respect to language teaching includes not only national decisions as to what languages will be taught to whom but also those subsidiary, lower-level decisions which must be taken in order to implement the higher-level decisions* »<sup>33</sup> (op. cit. : 38).

Le concept de *glottopolitique*, développé par Guespin et Marcellesi (1986), vise lui aussi à mettre en perspective différents niveaux de politique linguistique et d'action sur la langue, du niveau institutionnel au niveau individuel :

---

<sup>30</sup> Traduction : « *effort à long terme, soutenu et conscient, ainsi qu'autorisé par le gouvernement* ».

<sup>31</sup> Traduction : « *ceux qui sont habilités à le faire, à l'intention des autres* ».

<sup>32</sup> « *In their teaching practices, EFL teachers are actually decision makers instead of curriculum implementers. They seldom follow the instructions and recommendations in the English curriculum, but teach in the way that they thought to be better for their students' examination results* » (Li, 2010 : 447).

<sup>33</sup> Traduction : « *Pour Prator, les politiques linguistiques en rapport avec l'enseignement des langues n'incluent pas seulement les décisions nationales statuant sur quelles langues seront enseignées à qui mais aussi les décisions complémentaires, de plus bas niveau, qui doivent être prises pour mettre en œuvre les décisions de haut niveau.* »

« Glottopolitique est nécessaire pour englober tous les faits de langage où l'action de la société revêt la forme du politique. [...] Le concept englobe à la fois les politiques concertées et les relais, conscients ou inconscients, actifs ou passifs, de ces politiques.[...] Le concept de glottopolitique rend compte d'un axe vertical liant le fait normatif ou antinormatif apparemment le plus insignifiant aux faits les plus saillants de politique de la langue. » (Guespin & Marcellesi, 1986 : 5 et suivantes)

Ces mises en perspectives sont intéressantes dans la mesure où elles produisent une représentation dynamique des phénomènes, allant largement au-delà d'un simple lien de cause à effet entre des décisions et leur mise en œuvre mais étant au contraire soumis à un ensemble de forces et contreforces. Eloy (1997) montre bien, par exemple, les ambiguïtés du terme *politique linguistique* et, faisant le constat d'un décalage considérable entre les discours tenus et les actions réellement menées, s'interroge sur la réalité même de ce concept : « y a-t-il une 'politique linguistique' ou des 'conséquences linguistiques des politiques' ? » (1997 : 19)

La place des linguistes et sociolinguistes ne va pas nécessairement de soi dans cet ensemble où se côtoient discours politique, considérations économiques ou autres et actions concrètes sur la ou les langues ainsi que leurs usages. Cooper décrit de la façon suivante sa conception de l'aménagement linguistique :

« Language planning is both an activity, the domain of language-planning practitioners, and a topic of scholarly interest, a sphere of inquiry. Scholars of language planning seek to understand its formulation, implementation, and outcome, as these relate to one another and to its social setting. »<sup>34</sup> (1989 : 42).

Il met donc en avant deux aspects :

- la mise en œuvre d'actions touchant les codes linguistiques, leurs usages et leur apprentissage
- l'analyse des politiques linguistiques et de leur mise en œuvre en actions d'aménagement linguistique

Ce que Cooper nomme de manière neutre *topic of scholarly interest* me semble nécessiter quelques commentaires. Il est en effet indispensable que les chercheurs mettent en œuvre leur expertise et les outils méthodologiques de leur discipline afin d'analyser les politiques linguistiques ainsi que leur déploiement sur le terrain. J'irais cependant au-delà des déclarations de Cooper en considérant que l'intérêt de ce travail scientifique ne se place pas uniquement au niveau de la qualité des résultats produits et de la diffusion académique qu'ils rencontrent, mais également au niveau de l'apport qu'ils peuvent représenter pour l'élaboration des actions de politique et d'aménagement linguistique, que ce soit en termes de proposition de modèles ou d'évaluation.

Weinstein (1983) décrit le rôle de ce qu'il appelle les *stratèges linguistiques* (*language strategists*) : intellectuels, auteurs, poètes, etc., jouant un rôle dans les politiques linguistiques par leurs propres usages :

« Writers, translators, poets, missionaries, publishers, and dictionary makers can shape language for political and economic purposes ; their effectiveness may be greater than government. These cultural elites have the power to transform language into a symbol for new community frontiers and interests which are defined and defended by political and economic elites with whom they

---

<sup>34</sup> Traduction : « le language planning est à la fois une activité, le domaine des praticiens de l'aménagement linguistique, et un objet d'intérêt académique, une sphère d'investigation. Les universitaires travaillant sur le language planning cherchent à comprendre sa formulation, sa mise en œuvre, ses résultats, étant donné que ces différents éléments sont reliés l'un avec l'autre et avec son contexte social. »

*are allied. [...] Those who innovate linguistically in order to promote political, social or economic interests should be called 'language strategists' »<sup>35</sup> (1983 : 62).*

Les linguistes ne peuvent-ils pas eux aussi, par leur travail d'analyse scientifique, être considérés comme des stratèges linguistiques susceptibles d'avoir une influence sur les politiques et l'aménagement linguistique ?

Le terme de stratège n'est peut-être pas le mieux approprié à la description du rôle des linguistes, la notion de stratégie impliquant la construction d'objectifs et d'un plan de mise en œuvre dépassant le souhait d'implication de la plupart d'entre eux. Au-delà du choix du terme, cette représentation pose la question importante du positionnement du chercheur en sciences humaines : face à des phénomènes de société par rapport auxquels il s'est nécessairement forgé une opinion, où doit-il/peut-il placer le curseur entre l'observation, la réflexion et l'intervention ? A partir de quel type d'action ou de discours est-on dans l'intervention ? De quel degré d'autonomie le chercheur dispose-t-il lorsqu'il intervient ?

Ces questions ne sont pas à négliger car leurs réponses contribuent à déterminer les choix opérés par chaque chercheur face à une problématique de société. J'en ai personnellement fait l'expérience lorsque, après avoir publié un certain nombre d'articles ainsi qu'un livre dans lesquels je prenais clairement position par rapport aux choix de politique linguistique effectués par les instances éducatives malgaches, un poste de chef de projet pour la coopération française au sein du ministère malgache de l'Education nationale m'a été proposé. J'ai accepté ce poste qui m'offrait l'occasion d'être écoutée (entendue ?) par d'autres interlocuteurs que mes pairs. L'acceptation de ce poste a entraîné pour moi, implicitement, un changement de perspective : l'audience que je gagnais en tant que conseiller du ministre de l'Education nationale me faisait, parallèlement, perdre une partie de l'indépendance que me donnait le statut d'universitaire. Il me semblait inconcevable d'à la fois faire un travail d'information et de conseil en interne, et, simultanément, de produire en externe des analyses de la politique linguistique malgache<sup>36</sup>. Mes publications prenant pour objet des contextes malgaches s'attachent donc à des problématiques différentes selon qu'elles datent d'avant ou d'après 2008, année qui marque ma prise de fonction à Madagascar.

Dans les deux parties qui suivent, je montrerai, en contexte africain puis européen, les aspects qu'une analyse macrosociolinguistique des politiques linguistiques permet de mettre en évidence. J'entends par *macrosociolinguistique* la prise en compte d'éléments relevant des usages des langues et de leur réglementation au niveau de la société<sup>37</sup>. Dans la perspective qui est la mienne, je me focaliserai cependant sur les éléments faisant sens par rapport aux écosystèmes que j'ai retenus, ce qui mettra en première ligne les politiques linguistiques visant l'institution scolaire, pour lesquelles j'utiliserai désormais la dénomination *politiques linguistiques éducatives*. J'évoquerai bien sûr certaines implications de ces politiques linguistiques mais je n'entrerai pas dans le détail des actions relevant de la didactique, ce que je ferai dans le chapitre 3.

La démarche méthodologique que j'ai mise en œuvre pour ces analyses de type macrosociolinguistique a consisté à mettre en regard un maximum de données, issues de diverses sources, afin de construire un ensemble explicatif permettant de comprendre dans quelles conditions sociales, culturelles,

---

<sup>35</sup> Traduction : « *Les écrivains, les traducteurs, les poètes, les missionnaires, les éditeurs et les auteurs de dictionnaires peuvent modeler la langue dans des objectifs politiques et économiques ; leur efficacité peut être plus importante que celle d'un gouvernement. Ces élites culturelles ont le pouvoir de transformer la langue en symbole de nouvelles frontières entre les communautés et d'intérêts qui sont défendus par les élites politiques et économiques, avec lesquelles elles sont alliées. [...] Ceux qui innovent sur le plan linguistique pour promouvoir des intérêts politiques, sociaux ou économiques devraient être appelés des 'stratèges linguistiques' ».*

<sup>36</sup> D'autant plus que je représentais à la fois le ministère malgache de l'Education nationale et l'ambassade de France à Madagascar, ce qui ne simplifiait pas les positionnements.

<sup>37</sup> Boyer (1996 : 10) définit ce qu'il appelle le pôle de la macrosociolinguistique comme « *celui de la sociolinguistique des institutions, de la structure sociale, des types de variations, des pratiques linguistiques de groupes.* »

économiques, politiques, etc., les décisions de politique linguistique ont été prises et ont éventuellement évolué. Dans cette analyse ont également être prises en compte les démarches concrètes de mise en pratique de ces décisions.

La partie « recueil de données » a nécessité un important travail de documentation, complété par des données ad hoc recueillies par entretiens ou questionnaires. Les données utilisées pour l'analyse sont donc multiples :

- Textes juridiques et administratifs (lois, réglementations, notes ministérielles, etc.)
- Discours des responsables gouvernementaux
- Articles de presse
- Autres données spécifiques (exemple : recensement des établissements, listing des inscriptions au baccalauréat, etc.)
- Entretiens ou questionnaires avec des acteurs sociaux du système<sup>38</sup>

## **2. Un cas de politique linguistique éducative en Afrique francophone subsaharienne : les langues d'enseignement à Madagascar**

D'un point de vue académique, Madagascar constitue un véritable laboratoire pour les sociolinguistes s'intéressant aux politiques linguistiques, et en particulier aux politiques linguistiques éducatives. La notion d'interventionnisme étatique en matière de langues et d'éducation n'y est en effet pas un vain mot : la Grande Ile a été marquée, en moins de vingt ans, par deux actions de politique linguistique éducative radicales qui ont chacune eu un impact considérable sur la place des langues à l'école.

Parmi les différentes publications que j'ai faites à ce sujet, j'ai sélectionné trois articles qui me semblent représentatifs de l'éclairage scientifique qui peut être apporté à l'étude de ces actions. Il s'agit des documents 1 (Babault, 2002), 2 (Babault, 2003) et 3 (Babault, 2011). Les deux premiers documents sont consacrés à une analyse macrosociolinguistique plutôt classique des politiques linguistiques éducatives malgaches, dans une perspective générale pour le document 1 et avec un accent mis sur l'hétérogénéité des élèves pour le document 2. Quant au document 3, plus récent, il représente un élargissement de la problématique des langues d'enseignement à Madagascar, en explorant l'articulation entre les politiques linguistiques éducatives gouvernementales et l'ensemble du marché scolaire malgache. Je me référerai également au document 22 (Babault, 2006), auquel j'emprunterai un certain nombre de données.

Dans les pages qui suivent, je ne présenterai pas ces trois documents en détail mais j'en reprendrai certains éléments qui me semblent importants pour la progression de cette synthèse, que ce soit du point de vue de la compréhension des situations analysées, de la démarche suivie ou des concepts sur lesquels je m'appuie. Certaines données, en particulier les données factuelles, pourront être reprises sous une forme proche de leur version initiale. A d'autres moments, les données seront fortement réorganisées ou lues sous un autre éclairage. De manière générale, elles seront toujours articulées suivant le fil conducteur de la synthèse.

Avant toute chose, une mise au point rapide sur les langues à Madagascar ne sera probablement pas inutile. Elle sera suivie d'un panorama sur les politiques linguistiques éducatives malgaches des dernières décennies<sup>39</sup>, dont je ferai une lecture sociolinguistique mettant en avant les points sensibles. Enfin, j'élargirai la problématique à l'ensemble du marché scolaire malgache par le biais d'une étude sur les dénominations des établissements privés. Les sections qui suivent apporteront donc à la fois un éclairage sur la façon dont j'ai traité les problématiques liées aux politiques linguistiques et une entrée dans l'écosystème 1 que les lecteurs de cette synthèse ne connaissent pas nécessairement.

---

<sup>38</sup> Je présente la liste précise de ces données dans la partie intitulée « inventaire du corpus », dans les premières pages de cette synthèse.

<sup>39</sup> Les articles sur lesquels je m'appuie datant du début des années 2000, je profiterai de ce panorama pour faire une actualisation de la situation jusqu'en 2015.

## 2.1. Les langues à Madagascar<sup>40</sup>

Contrairement à la plupart des pays d'Afrique francophone subsaharienne, Madagascar est caractérisé par la présence d'une seule langue nationale dont les variétés dialectales associées à chacun des dix-huit groupes ethniques sont plus ou moins intercompréhensibles. Cette langue – le malgache – est un emblème important de l'identité nationale, si bien que le discours officiel, souvent repris par les locuteurs, a tendance à gommer les différences dialectales pour faire ressortir l'unité de la population malgache. La variété officielle du malgache est une émanation de la variété dialectale associée à l'ethnie merina, installée au centre du pays dans la région d'Antananarivo, dont le chef a étendu le pouvoir sur l'ensemble de l'île au 18<sup>e</sup> siècle. De cette prise de pouvoir, accompagnée d'autres facteurs, perdure un antagonisme important entre les ethnies originaires du centre du pays et celles qui sont installées sur les côtes. Le malgache, dans sa variété officielle ou ses autres variétés, est majoritairement utilisé par la population pour la communication quotidienne. C'est en malgache que la plupart des institutions (justice, etc.) communiquent avec leurs usagers. Le malgache est également utilisé, parallèlement au français, dans les médias écrits, radiophoniques ou télévisuels.

La présence du français à Madagascar est un héritage de la colonisation de la Grande Ile par la France de 1896 à 1960. Le français continue de nos jours à occuper une place prépondérante au sein de l'institution scolaire. On le retrouve dans les textes officiels, publiés conjointement en français et en malgache<sup>41</sup>. Il est également présent, à des degrés très divers, au niveau de la communication professionnelle dans les entreprises. Il est utilisé comme langue de communication familiale par une proportion infime de la population malgache.

Diverses communautés exogènes sont présentes à Madagascar depuis des générations, parmi lesquelles les communautés comoriennes, indo-pakistanaïses et chinoises comptent un nombre important de représentants. Par ailleurs, 25000 Français sont enregistrés dans les consulats de l'île. Une grande partie d'entre eux sont Franco-Malgaches.

L'apprentissage du français étant principalement relié à l'école, dans les conditions que j'évoquerai dans les pages qui suivent, le degré de maîtrise du français par la population malgache est extrêmement variable. Il en va de même des usages du français. Le français est particulièrement peu présent dans les zones rurales. Dans les zones urbaines, les usages du français par les Malgaches (en dehors de l'institution scolaire) restent globalement réduits et limités à certains groupes sociaux. Citant le Haut Conseil de la Francophonie (2003), Randriamasitiana (2004) indique que 0,57 % des Malgaches seraient francophones et que 15,82 % seraient des francophones partiels. Je ne chercherai pas à discuter ces chiffres qui relèvent inévitablement de l'homogénéisation d'un continuum. Ils présentent toutefois des tendances significatives.

De nombreux Malgaches connaissent et utilisent plusieurs variétés dialectales du malgache, que ce soit en raison de leurs mobilités à l'intérieur de l'île, par les liens familiaux ou tout simplement par le biais de leurs réseaux sociaux.

---

<sup>40</sup> La plupart des données générales présentées dans cette partie sont tirées du document 22 (Babault, 2006).

<sup>41</sup> La Constitution de la quatrième République (2010), n'accorde cependant aucun statut officiel au français. Elle indique uniquement à l'article 3 : « La langue nationale est le malagasy ».

## 2.2. Les politiques linguistiques éducatives mises en œuvre à Madagascar depuis l'Indépendance

Durant les dix premières années suivant l'Indépendance de Madagascar en 1960, les autorités n'apportent pas de changement aux usages des langues dans le système éducatif : l'ordonnance n° 60 049 du 22 juin 1960 prévoit la mise en place de différents types d'écoles primaires dans lesquelles l'enseignement sera donné soit en malgache (pour les centres d'éducation de base) soit principalement en français (pour les écoles préparant le concours d'entrée en sixième), reproduisant la distinction entre enseignement indigène et enseignement européen instaurée dès le début de la colonisation et ayant été en vigueur jusqu'à l'Indépendance. L'enseignement secondaire est en français.

Les mouvements de contestation de 1972, visant de manière générale la présence et l'influence de la France sur le sol malgache, entraînent une première vague de modifications au niveau du système éducatif malgache : les horaires des cours de français sont diminués, leurs contenus sont modifiés, les coefficients accordés aux différentes matières aux examens sont rééquilibrés en faveur du malgache, etc. Une Commission nationale d'étude des programmes est créée en 1973 afin de rénover l'enseignement et de statuer sur le français, amené à occuper « progressivement sa place de langue étrangère »<sup>42</sup>. Les trois années suivantes constituent une période transitoire, jusqu'à l'élection de Didier Ratsiraka à la présidence de la République malgache en 1976. Le président Ratsiraka lance alors un vaste projet de malgachisation du système éducatif malgache, décrit de la façon suivante dans la loi votée deux ans plus tard :

*« La malgachisation qui se définit en ce domaine comme l'adaptation aux besoins et aux objectifs nationaux des programmes et des méthodes pédagogiques, implique l'usage de la langue nationale comme langue d'enseignement. L'objectif est, conformément au Livre rouge, l'emploi du malgache commun et, jusqu'à la mise au point de ce malgache commun, seront utilisés le malgache officiel, le malgache dans ses variantes régionales et le français. »*<sup>43</sup>

Sont donc prévues simultanément des actions sur le *status* (instauration de l'usage de la langue nationale comme langue d'enseignement) et sur le *corpus* (élaboration d'une nouvelle variété du malgache : le malgache commun, version remaniée du malgache officiel, prenant en compte les autres variétés régionales).

Le processus de malgachisation est lancé dès la rentrée 1976 pour les classes de sixième ; il est prévu qu'il avance d'année en année jusqu'à la classe de terminale. Sa mise en place donne lieu, au départ, à un nombre important de recherches, à la fois en pédagogie pour la conception de programmes et de nouveaux manuels, et en terminologie pour l'équipement du malgache. Les premiers signes de dysfonctionnements apparaissent toutefois rapidement lorsque, faute de moyens financiers suffisants, les manuels en malgache correspondant aux nouveaux programmes ne peuvent être imprimés ou que, d'une année sur l'autre, les directives évoluent au gré des changements de personnels.

Dans le même temps est lancée une politique de démocratisation de l'école qui, en quelques années (de 1974 à 1980), fait passer la population scolarisée d'environ un million à plus de deux millions. Le ministère ne parvient pas à suivre le mouvement sur le plan logistique, notamment au niveau des ressources humaines. L'afflux d'élèves vers l'institution scolaire crée en effet un immense besoin en personnel enseignant, en particulier pour le niveau primaire. Des volontaires du Service national sont recrutés et, au terme d'une formation de trois mois, essentiellement idéologique, se retrouvent face à des classes. Le niveau requis est le BEPC pour enseigner en primaire et le baccalauréat pour enseigner au collège.

---

<sup>42</sup> Bulletin Officiel du Ministère de l'Education nationale et des Affaires culturelles du 15 février 1973, p. 45, cité par Rakotofiringa (1993).

<sup>43</sup> Loi n° 78.040 du 17 juillet 1978.

Dès le début des années 1980, les conditions chaotiques dans lesquelles les réformes du système éducatif sont mises en œuvre sur le terrain ainsi que la chute des résultats aux examens nationaux entraînent une réaction de nombreuses familles. Lorsqu'elles le peuvent, ces dernières retirent leurs enfants de l'enseignement public et les envoient dans l'enseignement privé qui présente à leurs yeux l'avantage d'avoir conservé l'usage du français comme langue d'enseignement. On constate également un grand nombre d'abandons de scolarité, probablement liés pour la plupart aux conditions économiques catastrophiques qui frappent les Malgaches à cette période.

Parallèlement, à partir de la même période, des voix commencent à s'élever en faveur du français. Les associations de parents d'élèves et d'enseignants sont en première ligne<sup>44</sup>. L'Assemblée Nationale Populaire, mettant l'accent sur un besoin d'égalité des chances entre tous les Malgaches, réclame elle-même dans sa Résolution n° 7-PR/82 du 10 décembre 1982 que « *la langue française soit instituée comme langue d'enseignement au même titre que le malgache dans tous les établissements d'enseignement de Madagascar* » (Rambelo, 1991 : 119).

Ces différents appels sont suivis d'une vague de mesures visant à revaloriser la place de la langue française dans le système éducatif malgache. Le volume horaire de français-matière est augmenté à la rentrée 1985-86. La conception d'un manuel de français langue étrangère, *A toi de parler*, est lancée en collaboration avec le CREDIF et le Bureau d'Action linguistique de l'ambassade de France à Madagascar. Les premiers exemplaires de ce manuel sortent en octobre 1985. L'Association malgache des professeurs de français organise en mai 1985 un colloque international à Tananarive sur le thème de « la langue française dans le transfert de connaissances et de technologie ».

Après ces nombreuses actions de réhabilitation du français au cours de la décennie 1980, la décennie 1990 est marquée par le franchissement d'un cap important : le français est officiellement réintégré comme langue d'enseignement, quinze ans après la démarche inverse. L'opération s'effectue en deux étapes : en 1990 pour le second cycle puis en 1992 pour le niveau primaire (à partir de la troisième année). Les instructions sont très claires et tiennent en quelques lignes : l'ensemble des disciplines sont enseignées en français, tandis que le malgache reste confiné à quelques matières « *qui véhiculent les valeurs authentiquement malgaches* » (morale, instruction civique, histoire et géographie de Madagascar)<sup>45</sup>.

Cette nouvelle réglementation restera en vigueur à son tour pendant une bonne quinzaine d'années, jusqu'à l'arrivée au pouvoir d'un président affichant clairement sa faible francophilie et qui, en 2008, lancera une réforme du système éducatif impliquant, entre autres, le recul de l'introduction du français comme langue d'enseignement à la sixième année de scolarisation. Cette réforme mise en œuvre à titre expérimental à la rentrée de 2008 dans vingt circonscriptions scolaires (CISCO) sera cependant stoppée par le renversement du président Ravalomanana en 2009 et les années d'instabilité politique qui suivront. A ce jour, ce sont toujours les réglementations et les programmes élaborés dans les années 1990 qui sont en vigueur : le français reste officiellement la principale langue d'enseignement à partir de la troisième année de l'enseignement primaire, le malgache étant utilisé durant les deux premières années de l'enseignement primaire puis pour certaines matières ou thématiques.

---

<sup>44</sup> *Midi Madagasikara*, 20 août 1983, p. 1.

<sup>45</sup> Note circulaire n° 92/0015418/ MIP/DEP.1 du 7 juillet 1992.

### 2.3. Lecture sociolinguistique des politiques linguistiques éducatives malgaches

Ce panorama des politiques linguistiques éducatives malgaches met en évidence plusieurs aspects très significatifs, récurrents pour certains, que je vais maintenant commenter.

#### 2.3.1. *Des décisions imbriquées dans un faisceau de causalités*

La situation malgache est caractérisée par une étroite imbrication des décisions de politique linguistique avec d'autres aspects de l'Etat et de la société. Les démarches de rééquilibrage des langues d'enseignement en faveur du malgache ou du français surviennent simultanément à des actions de politique extérieure de Madagascar : rupture diplomatique et économique avec la France dans les années 1970 (accompagnée d'une fraternisation avec le bloc communiste), puis rapprochement avec la France et la Francophonie à partir de la deuxième moitié des années 1980, préambule au retour en force du français à l'école<sup>46</sup>.

Même si des facteurs linguistiques et éducatifs sont toujours évoqués pour motiver l'utilisation de l'une ou l'autre langue, on comprend bien qu'ils sont loin d'être centraux dans la prise de décision. Dans les années 1970, il s'agissait avant tout de couper les chaînes qui retenaient encore le pays à son ancienne puissance coloniale. La mise au premier plan du malgache comprenait donc des enjeux symboliques importants, que les promoteurs du retour du français n'oseront ensuite pas bafouer, du moins au niveau du discours. Lorsque, dans les années 1990, quelques mois après l'officialisation du retour du français comme langue d'enseignement, un journaliste demande au ministre de l'Education nationale s'il est contre la malgachisation, il répond « Bien au contraire. Je suis pour la continuation de la malgachisation mais en l'améliorant pour qu'elle s'inscrive dans un contexte cohérent de recherche d'identité culturelle »<sup>47</sup>.

Les facteurs de la réhabilitation du français comme langue d'enseignement sont multiples. J'ai déjà évoqué les choix de politique extérieure, impliquant eux-mêmes des perspectives économiques et financières cruciales pour Madagascar. A cela s'ajoutent des pressions diverses, aussi bien internes à la société malgache qu'externes. Je citerai, sur le plan des pressions externes, l'appui de l'ambassade de France à la conception d'un manuel de français ainsi qu'à l'organisation d'un colloque au titre non équivoque (cité supra). Les pressions internes sont également intéressantes à analyser car elles sont doublement révélatrices. D'une part, elles révèlent l'importance de la demande sociale dans le déclenchement d'une politique linguistique. D'autre part, en particulier dans le cas de la réhabilitation du français, elles sont significatives du poids accordé par la population malgache à la nature de la langue d'enseignement comme facteur de réussite ou d'échec du système éducatif<sup>48</sup>. Durant les années 80, à en croire les publications faites dans la presse à cette époque, la majorité des points de vue de la population concernant l'école semblaient être focalisés sur la langue d'enseignement, autour de laquelle se cristallisaient l'ensemble des problèmes. Au-delà des énormes dysfonctionnements qui ont caractérisé la politique de malgachisation, la population semblait avoir également compris les enjeux de pouvoir entourant les usages et la maîtrise des langues. Depuis plus de quatre-vingts ans, la maîtrise du français était associée à Madagascar à la réussite sociale, ce qu'ont confirmé par leurs actes les dirigeants politiques instigateurs de la malgachisation puisque, scolarisés dans des établissements privés renommés voire dans des établissements français, leurs enfants n'étaient pas concernés par la malgachisation et étaient donc assurés de sortir de l'école avec une bonne maîtrise de la langue française. La malgachisation a également été accusée de favoriser les enfants des hautes terres, qui parlaient déjà le

---

<sup>46</sup> Cf. Spaëth (1998) pour un point de vue plus global, au niveau du continent africain, sur l'imbrication des aspects didactiques et sociopolitiques ou culturels.

<sup>47</sup> *Midi Madagasikara*, 14 septembre 1993.

<sup>48</sup> Poids qui a perduré et qui fait le bonheur de certains directeurs d'écoles, comme nous le verrons lorsque je présenterai l'étude que j'ai publiée en 2011 sur la dénomination des établissements scolaires (document 3).



dialecte merina (proche du malgache officiel)<sup>49</sup>, ce qui ravivait les antagonismes côte/centre de l'île. En d'autres termes, la malgachisation constituait aux yeux d'une grande partie de la population un moyen pour les dirigeants d'asseoir les inégalités sociales déjà existantes.

### 2.3.2. *Une planification minimale*

J'utilise ici le terme planification dans le sens que lui donne Robillard (1997a) de programmation de la mise en œuvre de décisions de politique linguistique, comprenant des prévisions réparties dans le temps et une perspective sur la gestion des ressources. En effet, la mise en œuvre d'une décision de politique linguistique nécessite non seulement la définition d'objectifs généraux mais également un important travail de traduction de ces objectifs en actions programmées, ce qui inclut une réflexion sur les modifications à engager, un inventaire des moyens disponibles, une évaluation des coûts entraînés (en termes de formation, de recherche, d'édition, etc.).

Comme je l'ai évoqué, cette phase de planification a été lancée dans l'urgence au moment de la malgachisation et s'est révélée absolument insuffisante. Quinze ans plus tard, la réhabilitation du français est décidée sans la moindre programmation, dans une précipitation manifeste : si la note circulaire de 1992 est publiée le 7 juillet pour la rentrée suivante, la décision ministérielle de 1990 arrive, elle, après la rentrée scolaire (décision du 1er octobre 1990). Cette décision frappe par son caractère laconique : « *A partir de la rentrée scolaire 1990-1991 les langues d'enseignement à utiliser sont : ...* ». Elle ne semble être accompagnée d'aucune prise en compte d'éventuels obstacles à sa mise en œuvre. Les obstacles sont cependant réels, à commencer par les compétences en français des élèves et de leurs enseignants.

Au moment où est lancée la réhabilitation du français, la plupart des élèves de l'enseignement public n'ont connu qu'un enseignement en malgache. En 1991 est réalisée, à la demande du ministre de l'Education nationale, une large enquête visant à évaluer les compétences des élèves de T5 (ou taona 5, 5e année du primaire) dans trois disciplines : malgache, français, mathématiques. J'en reprends et commente certains résultats dans le document 2. Comme on pouvait s'y attendre, les résultats indiquent une forte hétérogénéité dans les compétences développées par les élèves et les compétences en français ne dérogent pas à cette tendance générale. Les résultats de cette enquête ne semblent pourtant pas donner lieu à la mise en place d'actions particulières. Ce n'est qu'à la fin de la décennie 1990 qu'est décrétée une augmentation du volume hebdomadaire de français, passant à 6h par semaine à la rentrée 1997-1998 (au lieu de 4 ou 5 suivant les niveaux)<sup>50</sup>. D'après le texte même de la circulaire, cette augmentation repose sur « un principe simple : plus le temps d'apprentissage est élevé, mieux l'atteinte des objectifs peut être assurée ». On ne peut en effet nier la simplicité du principe !

Quant aux enseignants, les trois quarts des instituteurs en poste au moment de la réhabilitation du français ont été recrutés durant la période de démocratisation du système éducatif, coïncidant avec la période de malgachisation, et n'ont donc jamais enseigné en français. Leurs compétences en français sont par ailleurs généralement assez peu élevées. Au moment où je rédigeais les publications dans lesquelles j'analysais les politiques linguistiques malgaches, je ne disposais pas de données précises sur les compétences linguistiques des enseignants. Je ne pouvais m'appuyer que sur les observations que j'avais faites en classe ou lors d'entretiens avec les enseignants. Des données précises nous ont été fournies quelques années plus tard par le test PASEC (Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN), mené en 2004-2005 à Madagascar (CONFEMEN, 2008). Ce test évaluait les compétences d'élèves ainsi que d'enseignants. Près de 350 instituteurs ont ainsi passé le TCF (test de connaissance du français). Seuls 18 % de ces 350 enseignants ont atteint un niveau B1 ou B2 en français.

---

<sup>49</sup> Le malgache commun, version enrichie du malgache officiel à partir d'apports d'autres variétés dialectales, n'a en effet jamais vu le jour.

<sup>50</sup> Note circulaire n° 103/97 –MINESEB.

Les autres, 82 % des enseignants testés, ne dépassent pas le niveau A2, voire A1. Au moment où la réhabilitation du français a été lancée, aucune action de formation n'a été prévue pour ces enseignants, qui étaient pourtant censés enseigner en français.

Ces différentes données suffiront probablement à montrer aux lecteurs ce que j'entends par « planification minimale ». Le fort interventionnisme malgache en matière de langue d'enseignement durant les décennies 70 à 90 s'est en grande partie limité à des décisions officialisées par des documents administratifs ou législatifs mais non encadrées par des processus de mise en œuvre concrète.

### ***2.3.3. Un report de la responsabilité glottopolitique sur les enseignants et les élèves***

L'absence d'orientations concrètes et d'accompagnement solide pour la mise en œuvre des décisions de politique linguistique éducative reporte la responsabilité sur les enseignants et les élèves eux-mêmes.

Dans leurs pratiques de classe, la plupart des enseignants eux-mêmes mettent en place un système bilingue régi par une répartition fonctionnelle entre le français et le malgache : le français est généralement utilisé à l'écrit (cahiers, travaux écrits des élèves, utilisation du tableau, etc.) et pour la partie magistrale des cours, tandis que le malgache entre très souvent en jeu dès que la séance pédagogique prend un tour moins formel, et notamment lorsque l'enseignant apporte des explications sur le contenu des cours. Cette répartition générale est cependant sujette à de fortes variations : selon les enseignants, leur établissement, la matière qu'ils enseignent, leur public, une place plus ou moins importante sera accordée au malgache, dans ses formes officielles et/ou dialectales. Les enseignants relient cette pratique bilingue à la nécessité de s'adapter aux faibles compétences en français d'un grand nombre d'élèves (Cf. document 22).

Les élèves sont eux-mêmes amenés à prendre des décisions glottopolitiques lorsqu'ils se présentent aux examens nationaux, pour lesquels les textes officiels prévoient de laisser le choix aux candidats de la langue dans laquelle ils désirent composer. Ce choix est totalement libre pour les candidats au CEPE (à la fin du cycle primaire) et au BEPC (à la fin du premier cycle secondaire), tandis que les candidats au baccalauréat doivent formuler explicitement leur choix pour chaque matière, au moment de l'inscription à l'examen. Tous les candidats, y compris ceux du baccalauréat, reçoivent les sujets rédigés dans les deux langues (la version en malgache se présentant comme une traduction de la version en français). J'ai présenté dans les documents 1 et 2 mon analyse de l'ensemble des choix formulés par les candidats au baccalauréat pour l'année 1999 dans la province de Mahajanga. Cette analyse révèle que, pour l'année considérée, moins de 20 % des candidats ont choisi de composer exclusivement en français ; à l'autre extrême, seuls 1 % d'entre eux ont choisi de rédiger plus de deux matières en malgache. La tendance la plus fréquente, représentée par près de 70 % des élèves, était le choix de rédiger la philosophie et l'histoire-géographie en malgache, réservant le français pour les matières scientifiques. Ces statistiques globales gommement cependant d'assez fortes disparités à l'intérieur de la province, notamment entre les centres urbains et les petites agglomérations, les établissements publics et privés, et enfin les filières.

Indépendamment de la contradiction que cette possibilité de choix de langue peut représenter par rapport aux décisions de politique linguistique, il me semble important d'évoquer ce qu'elle implique pour les élèves qui, y compris lorsqu'ils ont une dizaine d'années (pour le CEPE) doivent décider de rédiger dans l'une ou l'autre langue. La proposition de ce choix, destinée à l'origine, dans les années 1970, à laisser la possibilité aux élèves de rédiger en malgache plutôt qu'en français, risque de donner aux élèves une impression de facilité trompeuse, alors qu'ils ne sont pas nécessairement préparés à composer en malgache. Donner le choix aux élèves de la langue dans laquelle ils composeront revient donc à leur donner l'illusion de connaissances qu'ils ne maîtrisent que de manière lacunaire, en leur laissant croire qu'ils sont capables de transposer en malgache toutes les informations qui leur sont livrées en français.

Les chercheurs eux-mêmes disposent de peu de données objectives sur cette problématique<sup>51</sup>. Comment peut-on attendre d'un élève qu'il fasse un choix raisonné ?

#### **2.4. Des politiques linguistiques gouvernementales au marketing éducatif des écoles privées : les stratégies de dénomination des établissements**

Si les politiques linguistiques gouvernementales ciblaient exclusivement les établissements publics, il m'a semblé inconcevable qu'elles n'aient pas eu d'impact sur l'ensemble de l'écosystème éducatif de l'île. Un premier effet indirect de ces politiques a été, comme je l'ai déjà mentionné, le passage de nombreux élèves du public vers le privé. Cet effet quantitatif me paraissait cependant n'être qu'un élément de surface. J'ai donc mené en 2010-2011 une étude visant à approfondir ma compréhension des interactions que je pressentais entre les politiques linguistiques gouvernementales et les glottopolitiques mises en œuvre au sein des établissements privés. Cette étude est présentée dans le document 3. J'en mettrai certains aspects en relief dans les lignes qui suivent.

J'ai utilisé dans le titre de cette partie le terme *marketing éducatif*. Je ne m'étendrai pas sur cette notion, qui, sur le terrain auquel je l'applique, n'a que peu de points communs avec l'ensemble complexe dénommé *marketing* en gestion d'entreprise. Cependant, sans s'inscrire dans une discipline régie par des modèles et des principes méthodologiques, les responsables d'établissements privés malgaches mettent tous en œuvre des démarches, quelles qu'elles soient, ayant pour but d'attirer et de fidéliser les élèves dans leur établissement par rapport à un espace concurrentiel. Ce sont ces démarches que j'évoque par *marketing éducatif*.

Les noms donnés aux établissements m'ont semblé constituer une entrée intéressante pour étudier les interactions entre les politiques et les stratégies des chefs d'établissements, dans la mesure où l'acte de dénomination d'un établissement contribue à le positionner sur le marché éducatif. Dans le contexte plurilingue de Madagascar, marqué de plus par l'acuité des débats sur les questions de langues d'enseignement, les langues dans lesquelles les établissements étaient dénommés peuvent difficilement ne pas jouer un rôle, que ce soit au niveau des chefs d'établissements ou des familles.

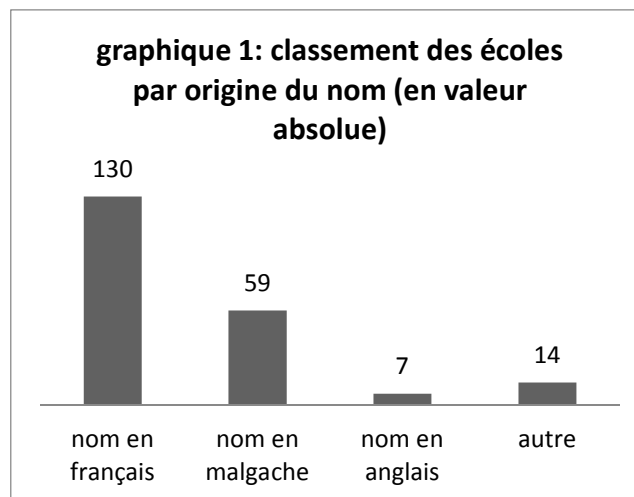
Je me suis appuyée sur corpus constitué de trois types de données :

- Le recensement des établissements privés de niveau collège à Antananarivo, établi par le Ministère malgache de l'Education nationale (210 établissements)
- Des interviews avec des chefs de ces établissements
- Des questionnaires remplis par des parents d'élèves de ces établissements.

Au moment où j'ai mené cette enquête, les langues utilisées pour dénommer les 210 établissements se répartissaient de la façon suivante :

---

<sup>51</sup> C'est d'ailleurs ce constat qui m'a conduite à mener des recherches linguistiques sur l'articulation entre L1 et L2 en situation d'enseignement bilingue ou en langue seconde, que je présenterai au chapitre 4.



Près de deux tiers des noms étaient donc en français. Un peu moins d'un tiers des noms utilisaient le malgache. 7 noms étaient en anglais. 14 étaient dans une autre langue ou inclassables de manière précise. Les dates d'ouverture, et donc de dénomination, des établissements recensés se répartissaient entre 1928 et 2009.

#### **2.4.1. Evolution des tendances de dénomination**

J'ai cherché dans un premier temps à vérifier si des corrélations pouvaient être établies, de manière diachronique, entre les langues utilisées pour dénommer ces écoles et les politiques linguistiques gouvernementales mises en œuvre au cours des décennies.

En effet, l'analyse de la répartition des noms par date de création des établissements indique que les choix de langue de dénomination des écoles privées s'inscrivent dans des tendances assez marquées pour lesquelles un lien général peut souvent être fait avec les politiques officielles : valorisation du malgache dans les années 1970, affirmation du français durant la décennie suivante (en contradiction avec la politique linguistique gouvernementale), émergence (timide) de l'anglais durant la décennie 2000, marquée par l'apparition de cette langue comme langue officielle<sup>52</sup>.

Depuis les années 1980 jusqu'à ce jour, le français semble cependant avoir bénéficié, dans son utilisation pour les dénominations des établissements, d'une valorisation non remise en question. Quant aux noms en malgache, même si leur fréquence baisse régulièrement d'une décennie à l'autre, ils constituent encore à ce jour une part non négligeable du paysage scolaire.

#### **2.4.2. Des stratégies sociolinguistiques dans les démarches des chefs d'établissement ?**

Les entretiens menés avec douze chefs d'établissements ont révélé deux types de démarches de dénomination :

- Démarche de positionnement identitaire familial (fréquente pour les noms d'établissements en malgache), reliée ou non à une réflexion en termes de marché éducatif.
- Démarche de positionnement sur le marché éducatif.

J'ai fait le choix de présenter ici un grand nombre d'extraits de discours des responsables d'établissements ou des parents. Ces discours sont en effet au cœur de l'analyse sociolinguistique qui,

<sup>52</sup> L'anglais ne sera cependant resté que trois ans, de 2007 à 2010, langue officielle de Madagascar aux côtés du malgache et du français.

au-delà d'une simple analyse de contenu, cherche à mettre en évidence les modalités de construction du sens et de positionnement individuel ou collectif par rapport à cette construction. Dans l'ensemble de mes publications, j'ai toujours veillé à citer un maximum d'extraits, parfois longs, afin de ne pas me poser en maîtresse de l'analyse mais, au contraire, de proposer aux lecteurs à la fois mon interprétation des énoncés et la possibilité de confronter cette interprétation au discours effectif des informateurs. Je ne souhaite pas déroger à cette règle dans le cadre de cette synthèse d'HDR, qui m'offre l'occasion de poser les principes heuristiques et méthodologiques auxquels je tiens.

Les trois extraits suivants illustrent les démarches de dénomination opérées par les chefs d'établissements. Ils sont très révélateurs de la succession d'étapes intervenant dans le processus de dénomination : idée initiale, développement sémantique, réinterprétation (y compris au moment de l'interview, comme on le voit très nettement pour l'extrait n° 3).

#### **Extrait 1**

- E1 *Comment avez-vous choisi le nom de votre école ? /*  
 I2 *A partir de notre nom de famille /*  
 E3 *Vous avez également pensé à d'autres noms ? /*  
 I4 *Oui on a pensé à des noms dont les parents peuvent s'inspirer en pensant que ça va dans le bon sens / comme espérance ou d'autres noms en français / on pensait toujours à des noms en français au début /*  
 E5 *Mais finalement, qu'est-ce qui vous a fait choisir ce nom ? /*  
 I6 *Parce que c'est le nom de la famille / le nôtre quoi /*  
*(lycée Maholy)*

#### **Extrait 2**

- E 3 *qui a choisi le nom de l'école ? /*  
 I4 *mon mari et moi / c'est le nom de ma petite fille /*  
 (...)   
 I8 *on a préféré sarobidy parce que l'étude est sarobidy pour les élèves<sup>53</sup>*  
*(école Sarobidy)*

#### **Extrait 3**

- E1 *est-ce que vous pouvez m'expliquer comment vous êtes arrivés à ce nom-là ? /*  
 I2 *nous pensons que / très souvent à Madagascar / après l'étude on frappe à la porte des industries / des entreprises / pour chercher de l'emploi / et c'est difficile / durement difficile pour les jeunes qui viennent de terminer leur étude / pour nous les enfants malgaches devraient être FORMés pour être un LEAader / un CREateur / un CREateur d'emploi / pour créer son propre emploi / c'est-à-dire former un LEAder / et un leader devra être un génie / parce que on ne peut pas être un leader sans être intelligent / bien éduqué / (...)*  
*(lycée les Leaders génies)*

Ces stratégies de dénomination axées sur le contenu sémantique des noms d'école contiennent également des aspects sociolinguistiques. La plupart des responsables des établissements portant un nom en français ou en malgache établissent ainsi un lien explicite, dans leur discours, entre le nom de l'établissement et les pratiques langagières au sein de l'établissement : expression française ou pratiques bilingues<sup>54</sup>. Sauf dans un cas, tous les directeurs d'établissement portant un nom malgache mettent en avant les pratiques bilingues de leur école. De la même façon, un nom en français est relié à des pratiques monolingues, à l'instar du témoignage suivant :

<sup>53</sup> Sarobidy : « précieux »

<sup>54</sup> Même si, dans les faits, la frontière entre les pratiques langagières dans les deux types d'établissements est probablement moins nette que les directeurs le laissent entendre.

#### **Extrait 4**

- E5 *on voit des écoles qui se créent actuellement et qui prennent un nom en anglais / est-ce que vous avez pensé à prendre un nom en anglais ? /*
- I6 *non puisque c'est un établissement d'expression française / donc c'est normal que le nom soit en français /*
- E7 *et vous n'avez pas pensé à un nom en malgache ? /*
- I8 *(il rit) non puisque c'est un établissement d'expression française / (école Mon Futur)*

Quant aux quatre établissements portant un nom en anglais, deux des directeurs que j'ai rencontrés indiquent que le nom de leur école n'a rien à voir avec la langue de communication au sein de l'école<sup>55</sup>. Les deux autres indiquent un apprentissage de l'anglais légèrement plus développé que dans les autres établissements.

#### **2.4.3. Des références partagées avec les parents ?**

Afin d'analyser l'impact que ces choix de dénomination pouvaient avoir sur les familles, je suis passée par des questionnaires que les parents de neuf écoles ont rempli (262 questionnaires au total). Ces questionnaires étaient en malgache et ont été distribués en classe par chaque enseignant, qui a demandé aux élèves de les faire remplir par leurs parents ou tuteurs.

Lorsqu'on leur demande s'ils ont été attirés par le nom de l'école, les réponses des parents n'indiquent pas nécessairement des tendances pouvant être reliées à la langue de dénomination<sup>56</sup>. Les effets d'attraction se produisent plutôt pour certains noms, qui peuvent être dans une langue ou dans une autre. C'est le cas des *Leaders génies* et de *Sarobidy*, qui obtiennent respectivement 59% et 54% de réponses positives (contre 12% et 15% de réponses négatives, par rapport à l'échantillon total). Les justifications apportées sont particulièrement éloquentes pour le nom *sarobidy*, qui signifie « précieux » et qui est manifestement porteur de valeurs très fortes dans la langue malgache, avec un ancrage culturel solide en relation avec l'enseignement. La notion d'héritage, probablement reliée à la maxime « ny fianarana no lova sarobidy indrindra » (« l'enseignement est l'héritage le plus précieux ») revient ainsi dans de nombreux témoignages, de même que des réactions d'ordre affectif, comme on le voit dans les extraits suivants<sup>57</sup>:

*Parce que le nom « Sarobidy » a beaucoup de valeur pour nous (Q 146)*

*Pour nous les parents, une école qui porte le nom « sarobidy » nous donne l'espoir d'un bon enseignement (Q 139)*

*Parce que pour nous l'enseignement est un héritage précieux. Peut-être qu'en entendant ce nom, les enfants auront envie de se concentrer sur leurs études (Q 171)*

---

<sup>55</sup> Le premier nom, SPEED, est en fait un acronyme, et le deuxième, Victoria school, a été choisi faute de trouver mieux en français.

<sup>56</sup> Je renvoie les lecteurs au document 3 pour un panorama détaillé des réponses données en fonction des écoles.

<sup>57</sup> Les questionnaires étaient rédigés en malgache. Les parents ont tous répondu en malgache. Pour ne pas alourdir l'article, j'ai fait le choix de présenter directement les traductions en français, sans le texte original en malgache. Ce choix a été motivé par le fait qu'il s'agissait de réponses à des questionnaires, en général brèves, dans lesquelles il était difficile de mettre en évidence des aspects énonciatifs très marqués, influencés par la langue utilisée.

Les réponses positives des parents d'élèves de l'école *les Leaders génies* s'inscrivent dans un tout autre registre, évoquant le plus souvent une résonnance du nom dans l'imaginaire des parents, comme l'indiquent les extraits suivants :

*Parce que nous voulons que notre enfant devienne un génie (Q87)*

*Pour avoir un enfant qui soit un leader (Q 103)*

*Ce nom indique le fait d'être brillant et volontariste ; il est attirant car il laisse envisager que les enfants deviendront des gens hauts placés et prospères (Q 93)*

Au-delà du contenu sémantique du nom, certains parents reconnaissent avoir été attirés par la langue dans laquelle ce nom était donné, faisant un lien entre la langue du nom de l'école et la place de cette langue au sein de l'école, comme on peut le voir dans les extraits suivants :

*Quand nous avons cherché une école, nous avons été attirés par le nom en anglais parce qu'il montrait que le français et l'anglais étaient valorisés dans cette école. Comment l'enseignement pourrait-il ne pas être dans ces langues avec un tel nom ? (Q79, Victoria school)*

*Ça nous a attirés parce qu'un nom en langue étrangère implique qu'on donne de l'importance à cette langue étrangère dans l'enseignement, alors nous espérons que notre enfant maîtrisera cette langue (Q 91, Leaders Génies)*

*Nous avons espéré que notre enfant pourrait connaître et maîtriser l'anglais (Q130, JD Royal school)*

#### **2.4.4. Bilan de l'étude**

Les noms des établissements fonctionnent donc bien comme des critères de choix par les parents, que ce soit au niveau du contenu notionnel du nom, qui agit sur l'imaginaire des familles en fournissant un support à leurs attentes, ou au niveau de la langue choisie pour dénommer l'établissement. Cette langue est associée, aussi bien par les parents que par les enseignants, à un ensemble de valeurs véhiculées au sein de la société par une langue ou par une autre, ce qui concourt à faire émerger chez les parents des représentations favorables ou non à l'établissement (indépendamment des pratiques réelles des établissements, comme nous avons pu le voir à propos des établissements portant un nom en anglais).

Sur ces deux plans, on constate une forte convergence entre les choix des directeurs d'écoles et les réactions d'une partie des parents. La plupart des noms qui ont été choisis sont porteurs de significations pour les familles, ils leur « parlent ». Directeurs d'école et parents se retrouvent donc au sein d'un univers social et culturel partagé.

Il est difficile d'évoquer les réactions d'individus par rapport à des usages langagiers sans faire appel à la notion de représentation, empruntée à la psychologie sociale et largement utilisée en sociolinguistique. Je reviendrai ultérieurement sur cette notion, mais je voudrais insister dès maintenant sur son importance, notamment dans des démarches explicatives, par rapport à l'ensemble des pratiques concernant la langue, qu'elles soient orientées vers la communication ou vers la réglementation des usages langagiers. J'emprunterai à Dumont et Maurer une déclaration qui a eu une grande influence sur ma façon de considérer les relations entre pratiques et représentations :

*« Vouloir intégrer une étude des représentations à un examen du corpus n'est pas un caprice méthodologique. C'est le résultat de la prise en compte des relations existant entre pratiques et représentations : cette relation n'est pas à sens unique, les représentations étant conçues comme le reflet des pratiques. Il y a au contraire détermination réciproque par action en retour des représentations sur les pratiques. La relation entre les deux termes est dialectique, ils se*

*déterminent mutuellement : les représentations, nées des pratiques, les informant en retour et les orientent, puis elles évoluent en conséquence et ainsi de suite. En d'autres termes, on peut dire que l'image de ce que l'on est influe sur ce que l'on fait ou est. » (Dumont & Maurer, 1995 : 101).*

Les noms choisis par les directeurs d'établissements s'inscrivent donc dans des stratégies de positionnement sur le marché, elles-mêmes insérées dans un ensemble de représentations faisant sens pour les parents autant que pour eux. Il serait pourtant trompeur de ne considérer que des effets de « mode » téléguidés par des réactions de conformité ou de rejet par rapport aux politiques linguistiques gouvernementales. Les noms d'établissements considérés comme les plus attirants par les parents ne sont pas nécessairement dans une langue plus que dans une autre. Chacun des noms fait émerger des références culturelles ancrées dans une langue donnée. Les parents auraient-ils été attirés de la même façon par une école dénommée « précieuse » que par l'école Sarobidy ? De même, les Leaders Génies auraient-ils eu le même impact si le choix du malgache avait été fait ? Ce point est fondamental pour caractériser les contacts de langues à Madagascar et justifie en grande partie la raison pour laquelle je n'utilise plus le terme de diglossie pour décrire la situation des langues à Madagascar<sup>58</sup>. De nombreux fonctionnements diglossiques<sup>59</sup> surviennent sans aucun doute fréquemment sur le sol malgache, mais les usages et les représentations des langues à Madagascar sont beaucoup plus complexes que ce que la notion de diglossie permet de faire ressortir.

### **3. Un cas de politique linguistique éducative en Europe : l'offre d'éducation bilingue en France – analyse de la situation dans le département du Nord**

Le changement de continent que j'opère maintenant va me permettre de montrer quels résultats le même type d'approche macrosociolinguistique peut apporter sur un terrain totalement différent de celui que j'ai présenté dans les pages qui précèdent.

Nommée en septembre 2003 à l'université Lille 3, j'ai rapidement pris conscience des enjeux sociolinguistiques et éducatifs qui se jouaient au niveau de la zone frontalière et de la Belgique voisine. Je me retrouvais pour la deuxième fois au cœur d'un laboratoire de contacts de langues à ciel ouvert. Laurent Puren, également sociolinguiste et didacticien des langues, venait lui aussi d'être recruté à Lille 3. Nous avons donc mené ensemble une série de recherches portant sur la scolarisation transfrontalière.

Parmi les différents angles suivant lesquels nous avons abordé la scolarisation transfrontalière, nous avons accordé une place importante aux aspects institutionnels relevant des politiques linguistiques éducatives des zones concernées. Faisant l'hypothèse que la scolarisation d'élèves français en Belgique pouvait relever d'une stratégie des familles visant à combler un manque dans l'offre éducative française, nous avons mis en place un protocole de recherche orienté suivant deux axes :

- Recherche de familles concernées par la scolarisation transfrontalière et analyse de leur discours
- Analyse de l'offre en matière d'éducation bilingue et d'apprentissage des langues dans le département du Nord

Nous avons publié les résultats du deuxième axe dans le document 4 (Puren & Babault, 2008), dont je vais reprendre et commenter certains éléments. J'apporterai également une actualisation des données.

---

<sup>58</sup> J'ai d'ailleurs toujours été réticente à l'utiliser pour décrire Madagascar (document 22 : 33 et suivantes).

<sup>59</sup> « Les fonctionnements diglossiques dont nous nous garderons de fossiliser la définition (ils n'existent que dans l'infini des communications) correspondent à divers arrangements conjoncturels des usages. Chacun de ces arrangements est une situation, accidentelle ou plus ou moins typisée, du sujet diglossique. » (Lafont, 1984 : 14).



### **3.1. Une offre institutionnelle d'apprentissage du flamand et du néerlandais insuffisante**

Le département du Nord est caractérisé par une proximité géographique, historique et culturelle avec le néerlandais standard et sa variante dialectale régionale, le flamand occidental. A ce jour, le flamand compte encore environ 50 000 locuteurs dans le département du Nord, principalement le long de la frontière belge au nord-est du département (Krafft-Groot, 2006). Langue historique de la région, le flamand occidental reste très dynamique de l'autre côté de la frontière, où il est toujours utilisé par les locuteurs natifs de la province de Flandre occidentale (West Vlaanderen) dans un grand nombre de situations de communication orale non formelles. Le néerlandais standard, langue officielle de la Belgique aux côtés du français et de l'allemand, est utilisé à l'écrit et à l'oral dans des situations plus formelles, en particulier au sein de l'institution scolaire. Il peut être utile de préciser que le néerlandais est également la langue d'une région économiquement florissante, contrastant fortement sur ce plan avec le département du Nord<sup>60</sup>. Sur le plan politique, des rapprochements ont été opérés au sein de la zone frontalière, marqués notamment par la création en 2008 de l'Eurométropole Lille-Courtrai-Tournai.

Pour différentes raisons que nous expliquons dans le document 4, il n'existe pas d'offre d'enseignement du flamand au sein de l'institution scolaire française. Quant au néerlandais, l'offre institutionnelle est réelle, mais relativement faible. Pour l'année scolaire 2012-2013, le néerlandais était proposé dans onze lycées (dont trois établissements privés) et cinq collèges du département, avec une section européenne à Armentières. Les lycées concernés sont situés dans les communes suivantes : Armentières, Halluin, la Bassée, Lille, Tourcoing et Wattrelos. Au niveau primaire, l'inspection académique a fait le choix de mettre en place en 1996 ce qui a été dénommé « l'option + » : la possibilité pour les écoles primaires volontaires de proposer un enseignement du néerlandais parallèlement à l'apprentissage obligatoire de la langue vivante, ce qui a fait monter en flèche les effectifs des élèves apprenant le néerlandais. Cependant, le volume horaire hebdomadaire consacré à cette option + est de trente minutes, ce qui relativise fortement son efficacité sur le plan qualitatif.

On peut donc observer, en lien avec une pression sociale (associations culturelles, associations de parents d'élèves) et politique (eurométropole, taalunie<sup>61</sup>), la mise en place par les autorités éducatives françaises d'une certaine offre d'apprentissage institutionnel du néerlandais dans le département du Nord. Si cette offre se place à un niveau totalement symbolique pour l'enseignement primaire, elle est réelle mais peu dense pour l'enseignement secondaire. Concrètement, les familles qui veulent faire apprendre le néerlandais à leurs enfants ne peuvent pas le faire avant le niveau secondaire et devront alors se trouver à proximité de l'un des cinq collèges proposant cette langue en LV2 (langue vivante 2), à raison de trois heures par semaine. Le néerlandais, langue du voisin, est écrasé par la concurrence de l'anglais, langue internationale.

### **3.2. Une offre institutionnelle de programmes bilingues quasiment inexistante au niveau primaire**

L'offre institutionnelle d'éducation bilingue de type CLIL/EMILE est relativement faible en France, par comparaison avec ses voisins européens<sup>62</sup>. De manière générale, en dehors d'une très petite proportion

---

<sup>60</sup> En juillet 2015, la province de West Vlaanderen affichait un taux de chômage de 6,5 % ; le département du Nord, en revanche, frôle les 13 % de chômeurs pour le premier trimestre 2015 (sources : Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling et INSEE)

<sup>61</sup> Union de la langue néerlandaise, financée notamment par les gouvernements néerlandais et flamand. <http://taalunie.org/>

<sup>62</sup> Coste et al. (2012 : 124) constatent la « *frilosité du système éducatif français concernant la mise en place de dispositifs d'enseignement bilingue à tous les niveaux du cursus scolaire* ».

d'établissements proposant un projet spécifique ou une section internationale au niveau primaire<sup>63</sup>, les programmes de type CLIL/EMILE, qui prévoient l'utilisation d'une langue 2 pour l'enseignement de certaines matières, apparaissent sous deux formes en France :

- Les sections européennes ou de langues orientales au niveau secondaire
- L'enseignement bilingue français – langue régionale au niveau primaire

L'offre est encore plus réduite dans le département, du fait qu'il n'existe pas d'enseignement bilingue en français et flamand ou néerlandais. Au moment où nous rédigeons notre article, seul un établissement du département du Nord proposait un enseignement de type CLIL/EMILE à partir du primaire. Par les tarifs qu'il pratique, cet établissement privé est inabordable pour un grand nombre de familles. Depuis, une filière bilingue français-anglais a été créée à Lille dans l'enseignement public en 2011. Cette filière débute au CE2 (troisième année de scolarisation) dans une école primaire de Lille et se poursuit jusqu'au lycée. La création de cette filière est à saluer car elle constitue un net élargissement de l'offre de formation en langues dans le département. Elle n'accueille cependant que 40 élèves par niveau.

### **3.3. Une offre beaucoup plus diversifiée et accessible en Belgique**

Le contraste est saisissant entre l'offre institutionnelle du département du nord et celle de la Belgique en matière d'apprentissage précoce des langues et de programmes bilingues. La communauté française de Belgique propose en effet depuis 1998 aux établissements primaires qui le souhaitent de mettre en place un programme bilingue utilisant, à côté du français, l'anglais, l'allemand ou le néerlandais comme langue d'enseignement (sauf dans la région de Bruxelles capitale et dans les communes dites « à facilité linguistique », où seul le néerlandais peut être utilisé). Les proportions de l'offre n'ont rien à voir avec ce qui peut être proposé dans le département du Nord : dans de nombreuses communes de Wallonie, il n'est pas rare que plusieurs établissements primaires, qu'ils soient publics, communaux ou privés, proposent un programme bilingue. Pour l'année scolaire 2014-2015, le recensement par la communauté française des établissements primaires proposant un programme immersif indique, sur 155 établissements, la répartition suivante des langues d'immersion<sup>64</sup> :

- Allemand : 7 établissements
- Anglais : 34 établissements
- Néerlandais : 114 établissements

L'inscription dans un établissement scolaire belge d'un élève résidant en France ne pose pas de problème administratif particulier. L'aspect financier n'entre pas non plus en ligne de compte, la scolarité primaire étant prise en charge par des collectivités dépendant de l'Etat. La principale contrainte est celle de la distance entre le domicile familial et l'établissement. Les enfants suivent alors le programme immersif comme leurs camarades belges francophones. Il se trouve que les établissements faisant de l'immersion et dans lesquels nous avons eu des contacts avec des familles résidant en France proposaient tous un programme en néerlandais. La question de la concurrence de l'anglais ne semble manifestement pas se poser de la même façon que de l'autre côté de la frontière.

En fonction de leur lieu de résidence, certaines familles habitant un peu plus au nord du département ont opté pour un autre choix : celui de la scolarisation en submersion dans un établissement flamand monolingue. Les conditions sont alors tout autres puisque les enfants suivent un enseignement totalement en néerlandais au sein d'un groupe majoritairement néerlandophone.

---

<sup>63</sup> Les sections internationales au niveau de l'enseignement primaire public existent depuis les années 1980 (journal officiel du 19 mai 1981). Pour l'année scolaire 2012-2013, il y en avait 88 dans toute la France, dont une seule dans l'académie de Lille.

<sup>64</sup> <http://www.enseignement.be/index.php?page=23801>

Les familles que nous avons rencontrées et qui ont opté pour l'une ou l'autre de ces deux options mettent pour la plupart au premier plan de leur décision la possibilité d'apprentissage approfondi d'une langue, que ce soit spécifiquement le néerlandais ou par intérêt pour les langues, quelles qu'elles soient. Le document 4 présente leurs témoignages, qui indiquent à de nombreuses reprises le constat d'un manque dans l'offre française. Nous verrons dans le chapitre qui suit quel impact ce choix peut avoir sur le quotidien et le parcours des élèves ainsi que de leurs familles.

### 3.4. Elargissement

Différentes lectures sociolinguistiques peuvent être faites de cette analyse de l'offre éducative dans le département du Nord. Une lecture verticale peut en être faite, suivant laquelle la mise en évidence d'éléments observés au niveau macro pourra être reliée à des aspects micro relevant des choix individuels ou familiaux et des conditions de leur mise en œuvre. La lecture des aspects macro peut également se faire de manière horizontale, en restant à un niveau institutionnel. Les éléments que l'analyse a permis de mettre au jour sont en effet très révélateurs de deux façons spécifiques qu'ont la France et la Belgique de se positionner par rapport à l'idéologie européenne en matière de plurilinguisme et d'apprentissage des langues. En utilisant le terme « idéologie », mon propos n'est pas de discuter du bien-fondé des principes promus par le Conseil de l'Europe dans le domaine de l'apprentissage des langues ni de leurs liens avec d'autres aspects dépassant la sphère linguistique<sup>65</sup>. Je mets simplement l'accent sur le fait que les principes et préconisations du Conseil de l'Europe en faveur du plurilinguisme ont accédé, en l'espace de quelques décennies, au statut de doxa, tant pour les didacticiens et les praticiens que pour les décideurs politiques des Etats européens.

De nombreux signaux ont été envoyés aux Etats membres par différentes instances européennes en faveur de la rénovation de l'apprentissage des langues au sein des systèmes éducatifs, l'objectif affiché depuis la fin des années 1990 étant la maîtrise de trois langues par chaque locuteur<sup>66</sup>. A côté des résolutions du Conseil de l'Europe ou des déclarations d'autres instances, qui n'ont qu'un caractère incitatif, les décideurs politiques des Etats membres disposent désormais d'un ensemble d'outils méthodologiques : *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (2007)<sup>67</sup>, *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour l'éducation plurilingue et interculturelle* (2010)<sup>68</sup>, etc. Dans ces guides et dans les études de référence qui les accompagnent, un fort accent est mis sur la diversification des approches scolaires d'apprentissage des langues, dès les premières années de scolarisation. Les démarches de type CLIL/EMILE tiennent une place non négligeable dans ces approches. Les politiques linguistiques éducatives spécifiques aux zones frontalières ont également fait l'objet d'études (Raasch, 2002).

La communauté française de Belgique a fait le choix depuis la fin des années 1990 d'une prise en charge institutionnelle précoce du bi- / plurilinguisme en reportant sur des démarches CLIL/EMILE les possibilités d'apprentissage institutionnel d'une L2, avec une introduction de la L2 dès le préscolaire. L'inscription d'un élève dans un programme immersif relève du choix des familles, qui conservent la possibilité d'inscrire leurs enfants dans des cursus classiques. L'ampleur de l'offre de programmes immersifs dans les établissements primaires francophones, ainsi que l'absence de surcoût pour les familles, fait de l'option immersive une réelle possibilité envisageable par un grand nombre de ces familles. Le néerlandais est majoritairement choisi par les établissements. Ce choix peut être relié au statut de cette langue dans le pays ainsi que, peut-être, au vivier d'enseignants néerlandophones natifs

---

<sup>65</sup> Maurer (2011) a ainsi bien montré comment, dans le discours du Conseil de l'Europe, l'enseignement des langues a progressivement été mis au service de la construction d'une identité et d'une citoyenneté européennes.

<sup>66</sup> Résolution du 31 mars 1995 du Conseil de l'Europe.

<sup>67</sup> [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide\\_niveau3\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau3_FR.asp)

<sup>68</sup> [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010\\_ForumGeneva/GuideEPI2010\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_fr.pdf)

qui peuvent intervenir dans les établissements francophones<sup>69</sup>. L'enseignement classique d'une L2 commence en 5<sup>e</sup> année de primaire. Les établissements peuvent proposer le néerlandais, l'anglais ou l'allemand (sauf dans la région de Bruxelles capitale et dans les communes à facilité linguistique, où seul le néerlandais peut être enseigné en primaire). La principale évolution de ces dernières années a été le prolongement de l'enseignement immersif au niveau secondaire.

La France a fait le choix depuis le début des années 1990 de mettre en œuvre des démarches CLIL/EMILE principalement au niveau secondaire<sup>70</sup>, sauf pour les langues régionales. Au niveau primaire, c'est un enseignement classique des langues qui est pratiqué à partir de la deuxième année de scolarisation, avec l'anglais comme principale possibilité de langue enseignée. Pour l'année 2012-2013, la répartition des langues enseignées au niveau primaire était en effet la suivante :

- Allemand : 6,16 %
- Anglais : 92,8 %
- Espagnol : 1,23 %
- Italien : 0,62 %
- Portugais : 0,11 %<sup>71</sup>.

Les évolutions récentes opérées par la France en matière d'enseignement des langues ont porté sur des aspects plus quantitatifs que qualitatifs : avancement du début de l'apprentissage d'une langue étrangère pour le primaire, classes bilangues permettant de commencer en même temps l'apprentissage de deux langues pour le secondaire, etc. Au niveau de l'enseignement primaire, la France semble avoir privilégié des dispositifs minimaux pour la majorité des élèves, réservant à une minorité les offres spécifiques, ce qui nous ramène aux problématiques mises en avant par de Meija (2002) lorsqu'elle décrit l'éducation bilingue élitiste. Le fait même de ne proposer que quelques filières bilingues en primaire concourt à faire de ce type de démarche un instrument de différenciation sociale. Il ne s'agit pas de poser les programmes bilingues en modèles mais tout simplement de discuter de l'offre qui est faite aux familles. Le fait de ne proposer qu'une offre réduite déplace les questionnements, pour les parents comme pour les observateurs, d'un niveau linguistique et sociolinguistique (apprendre une langue, quels que soient les besoins liés à cet apprentissage et les conditions de cet apprentissage) à un niveau social (bénéficier d'un dispositif privilégié auquel la majorité des élèves n'ont pas accès).

#### 4. Conclusion

J'aimerais conclure ce parcours macrosociolinguistique par un arrêt sur la notion de demande sociale, présente en filigrane dans l'analyse des politiques linguistiques éducatives deux écosystèmes explorés mais aux contours extrêmement flous. Quels sont les critères de légitimité d'une demande sociale ? Comment s'exprime-t-elle ? Quel poids les institutions doivent-elles lui accorder ? Est-elle manipulable ?

Dans le contexte malgache, nous avons vu que la demande sociale d'enseignement en français était stable et reposait sur des représentations suffisamment solides pour estomper les contradictions qui pouvaient se présenter dans la réalité de la mise en œuvre de cet enseignement. Les représentations favorables à l'anglais jouent un rôle similaire dans le Nord de la France : en tenant compte d'un ensemble de critères, le sociolinguiste aboutit à la conclusion que l'apprentissage du néerlandais pourrait être pour les élèves une bonne manière de préparer leur avenir ; une majorité de parents, en revanche, mis en

---

<sup>69</sup> Bien qu'il n'existe pas d'équivalences entre les diplômes de la communauté française et de la communauté flamande.

<sup>70</sup> Les sections européennes et de langues orientales sont régies par la circulaire n° 92-234 du 19 août 1992.

<sup>71</sup> Source : Eduscol, <http://eduscol.education.fr/cid45682/chiffres-cles.html>

situation de choix, tranchent en faveur de la langue internationale en se focalisant sur des représentations du type « l'anglais est devenu incontournable ». L'opinion majoritaire, ou majoritairement exprimée, va par la suite être déterminante pour la prise de décisions politiques et leur mise en œuvre : lorsque, s'appuyant sur une opinion majoritairement exprimée, près de 93 % des écoles primaires proposent une offre d'enseignement de l'anglais, il ne reste plus que peu de place pour la réflexion et pour la mise en place de solutions raisonnées, tenant éventuellement compte de perspectives à moyen ou long terme.

La demande sociale est généralement manichéenne, faute d'éclaircissements suffisants, ce qui rend réels les risques de manipulation. Il est en effet plus simple, pour des autorités ou pour une force d'opposition, de s'appuyer sur des opinions tranchées et d'y répondre de manière symbolique. Dans le domaine des politiques linguistiques éducatives, qu'attendent finalement la majorité des parents ? Un enseignement efficace à long terme ou un enseignement répondant symboliquement à des représentations superficielles ? La question reste ouverte. J'espère simplement, en évoquant dans le chapitre qui suit les pratiques familiales en situation de scolarisation bilingue ou en langue seconde, pouvoir montrer des facettes moins évidentes de la demande et de la satisfaction sociales.

## Chapitre 3

### Des élèves à l'intersection de plusieurs espaces sociolinguistiques : éducation bilingue et pratiques extra-scolaires

Dans ce chapitre, le parcours d'exploration de l'éducation bilingue se poursuit sous l'angle de son impact sur les pratiques sociales et langagières des élèves en dehors de la sphère scolaire. Cela me conduira notamment à aborder des thématiques liées aux trajectoires biographiques, aux interactions famille-école, à la mise en œuvre des répertoires plurilingues ainsi qu'aux aspects identitaires des pratiques langagières. Dans le modèle de l'écosystème éducatif plurilingue que j'ai développé, ces thématiques s'inscrivent donc principalement au niveau de ce que j'ai appelé la *caractérisation des communautés* (Cf. chapitre 1). Je parle d'impact car je prends l'éducation bilingue, en tant que *notion*, comme un point de départ du modèle d'analyse que j'ai construit. Parler d'impact n'implique cependant en aucun cas une passivité des élèves face aux configurations dans lesquelles ils évoluent. Comme nous le verrons au cours du chapitre, ils sont en position d'acteurs amenés à faire des choix et à mettre en œuvre des stratégies.

En me référant aux documents 5 à 11 ainsi qu'au document 22, je m'appuierai sur des recherches réalisées dans trois des écosystèmes que j'ai retenus :

- Ecosystème 1 : système éducatif bilingue à Madagascar
- Ecosystème 2 : enseignement immersif en Europe (Belgique, Bulgarie)
- Ecosystème 3 : scolarisation transfrontalière en Europe (département du Nord – Hainaut – Flandre occidentale)

Parmi les spécificités de ces trois écosystèmes, je retiendrai en particulier le degré d'utilisation des différentes langues au sein du domaine scolaire, leurs fonctions dans la société ainsi que le caractère plus ou moins marqué socialement de la démarche de scolarisation. Nous verrons comment la configuration spécifique de chacun de ces écosystèmes pourra trouver un écho au niveau des pratiques des élèves et de leurs familles en dehors de la sphère scolaire.

Plutôt que de traiter successivement les trois écosystèmes, j'ai fait le choix de centrer ce chapitre sur certains aspects transversaux :

- l'approche méthodologique spécifique aux analyses microsociolinguistiques
- l'importance des représentations
- la relation entre pratiques plurilingues et construction identitaire
- les interactions entre la sphère scolaire et la sphère familiale.

Avant toute chose, il me semble toutefois indispensable de faire une mise au point sur la notion de *communauté*.

## 1. Communautés et réseaux

La notion de *communauté* est centrale dans plusieurs champs disciplinaires des sciences humaines, en particulier en anthropologie et en sociologie. Très polysémique<sup>72</sup>, cette notion est proche, par certaines de ses acceptions, de celle de *groupe social*, telle que la décrit Oberlé (2009) dans un cadre psycho-social :

*« Il est classique de signaler que tout regroupement de personnes ne constitue pas forcément un groupe, qu'il peut se réduire à un agrégat, c'est-à-dire à un ensemble d'individus unis par la simple proximité physique, mais sans liens entre eux, comme dans une file d'attente. Si le groupe se différencie d'une simple collection de personnes, ce ne peut être que par l'établissement d'une ou plusieurs liaisons entre elles. Un premier type de lien est imaginaire : c'est parce que les désirs et les rêves des membres entrent en résonance que le groupe se forme. Un autre grand type de lien dérive de la technique, de procédés ou de savoir-faire partagés, qui créent des liens fonctionnels entre les personnes. [...] La liaison se constitue également par l'adhésion commune à un système de valeurs. Si ce type de lien est particulièrement explicite dans tous les groupes confessionnels par exemple, en fait, il existe dans tous les groupes par le biais du système de normes qui les régit. Il n'y a pas de groupe sans norme et, réciproquement, les normes sont produites par des collectifs. » (op. cit. : 135).*

Aux aspects relationnels caractérisant le groupe social s'ajoutent, dans certaines définitions de la communauté, des notions d'interdépendance et de solidarité, dans la continuité des travaux fondateurs de Tönnies (1887/1944), qui opposait la société, association d'individus où chacun gère son propre intérêt, à la communauté, décrite comme comprenant « une vie commune durable de personnes organiquement liées dans l'espace et dans le temps » (Schrecker, 2009 : 32). Dans les travaux de Tönnies, la communauté basée sur la parenté ou le voisinage peut découler sur la communauté d'esprit, dans laquelle les liens ne s'appuient pas nécessairement sur une proximité d'habitation, mais plutôt sur la présence d'intérêts communs : « dans les communautés d'esprit, les liens sont invisibles et peuvent exister entre membres d'une même profession ou d'une pratique artistique » (Schrecker, op. cit. : 33).

La sociolinguistique a développé le concept de *communauté linguistique*, auquel les grandes figures des années 1950 à 1970 (Weinreich, Gumperz, Fishman, Labov, etc.) ont chacune apporté leur contribution, se démarquant clairement des visions monolingues qui avaient accompagné l'émergence du concept<sup>73</sup> et se gardant par ailleurs de s'appuyer sur des critères trop restrictifs, comme nous allons le voir dans les définitions qui suivent :

*« Nous définirons la communauté linguistique comme un groupe social pouvant être soit monolingue soit multilingue, caractérisé par la fréquence de certains modèles d'interaction sociale et tenu à l'écart des zones environnantes par des problèmes de communication. Les communautés linguistiques peuvent consister en de petits groupes reliés par des contacts en face à face ou peuvent couvrir de grandes régions, en fonction du niveau d'abstraction que nous souhaitons atteindre. »<sup>74</sup> Gumperz (1962 : 31)*

*« 'Communauté linguistique', comme 'variété', est un mot neutre. Contrairement au cas d'autres caractéristiques de groupes, ce mot n'implique aucune dimension particulière, pas plus qu'une base de rassemblement bien définie. Une communauté linguistique existe dès l'instant où tous ses*

<sup>72</sup> Schrecker (2006) recense ainsi plus de quatre-vingts acceptions.

<sup>73</sup> Cf. Bloomfield (1935), qui définissait la communauté linguistique comme « une communauté de personnes parlant la même langue » (cité notamment par Fishman, 1971 : 46)

<sup>74</sup> Ma traduction. Version originale : « We will define [a linguistic community] as a social group which may be either monolingual or multilingual, held together by frequency of social interaction patterns and set off from the surrounding areas by weaknesses in the lines of communication. Linguistic communities may consist of small groups bound together by face-to-face contact or may cover large regions, depending on the level of abstraction we wish to achieve »

*membres ont au moins en commun une seule variété linguistique, ainsi que les normes de son emploi correct. » Fishman (1971 : 43)<sup>75</sup>*

*« [...] il serait faux de concevoir la communauté linguistique comme un ensemble de locuteurs employant les mêmes formes. On la décrit mieux comme étant un groupe qui partage les mêmes normes quant à la langue. » Labov (1976 : 228)<sup>76</sup>*

En fonction des auteurs, c'est donc le partage de normes et/ou de pratiques langagières qui définit la communauté linguistique. Malgré la notion de partage mise en avant par ces trois auteurs, leurs définitions ne doivent cependant pas nous faire perdre de vue le caractère abstrait de la notion de *communauté linguistique*, qui, pour les besoins de sa construction conceptuelle<sup>77</sup>, est le fruit du découpage et de l'homogénéisation d'une réalité très diversifiée. Saville-Troike (1996) met ainsi en évidence l'absence de recoupement complet entre le répertoire de l'ensemble des membres d'une même communauté linguistique, de même que les enchaînements des communautés les unes dans les autres :

*« Depending on the questions and issues to be addressed and the level of abstraction that is sought, virtually any community in a complex society might be viewed as part of a larger one or, conversely, subdivided into smaller groups. »<sup>78</sup> (op. cit. : 356)*

Les définitions de Gumperz et Labov indiquent que la notion de *communauté linguistique* ne peut pas être considérée indépendamment de ses aspects sociaux, que ce soit du point de vue du partage de normes ou de celui de la mise en œuvre des répertoires. De la même façon, Saville-Troike (ibid.) nous rappelle l'étroite imbrication existant entre les mises en œuvre des répertoires et l'actualisation des identités sociales des locuteurs :

*« [...] To understand this phenomenon, one must recognize that each member of a community has a repertoire of social identities and that each identity in a given context is associated with a number of appropriate verbal and nonverbal forms of expression. Although an individual's repertoire of social identities may be within the bound of a single complex speech community, for bilingual-bicultural individuals, membership in unrelated speech communities is common. » (op. cit. : 357)<sup>79</sup>.*

De ces différents éléments découle une conséquence pour le modèle des écosystèmes éducatifs plurilingues que j'ai développé : l'analyse que je souhaite faire de ces écosystèmes nécessite d'élargir la notion de *communauté* au-delà de la *communauté linguistique* décrite par Fishman, Gumperz et Labov. Les communautés présentes dans les écosystèmes que je décris peuvent en effet être définies autant par leurs pratiques langagières que par des représentations ou des positionnements sociaux spécifiques. Par ailleurs, ces pratiques et représentations peuvent être considérées sous deux angles : soit le chercheur met le projecteur, au sein d'un écosystème donné, sur un espace social virtuel appelé *communauté* (que ce soit une communauté scolaire, communauté de pairs, communauté familiale, communauté de voisinage, etc.) et en étudie certaines caractéristiques, soit il adopte un point de vue plus transversal et met l'accent non plus sur cet *espace social* virtuel mais sur les *dynamiques* qui l'animent

---

<sup>75</sup> Le texte original de Fishman date de 1970.

<sup>76</sup> Le texte original de Labov date de 1972.

<sup>77</sup> Baggioni et al. (1997 : 93) insistent à très juste titre sur la construction de la notion de communauté « tant par les individus que par le chercheur ».

<sup>78</sup> Traduction : « En fonction des questions à traiter et du niveau d'abstraction qui est recherché, toute communauté dans une société complexe peut virtuellement être considérée comme faisant partie d'une communauté plus grande ou, inversement, être divisée en des groupes plus petits. »

<sup>79</sup> Traduction : « [...] pour comprendre ce phénomène, l'on doit reconnaître que chaque membre d'une communauté a un répertoire d'identités sociales et que chaque identité, dans un contexte donné, est associée à un certain nombre de formes d'expression appropriées, verbales ou non-verbales. Bien que le répertoire d'identité sociales d'un individu soit susceptible de s'inscrire au sein d'une même communauté linguistique complexe, l'appartenance des individus bilingues-biculturels à des communautés linguistiques distinctes est fréquente ».



par le biais des réseaux au sein desquels évolue chacun des membres de la communauté. Ces dynamiques peuvent bien sûr dépasser le cadre d'une communauté. La notion de communauté est utile au chercheur car elle permet de délimiter des espaces, même virtuels. Comme nous l'avons vu, de nombreux auteurs s'appuyant sur cette notion ont pris soin d'en donner une définition souple adaptable en fonction des problématiques<sup>80</sup>. Une fois cet espace délimité, il peut devenir nécessaire de s'appuyer sur d'autres modèles ou outils de découpage du réel afin d'approfondir l'analyse. Le modèle des réseaux sociaux semble intéressant pour la démarche qui est la mienne.

La notion de *réseau social* n'est absolument pas antinomique avec celle de *communauté*. Labov (1972) a bien mis en avant dans les caractéristiques des locuteurs leur appartenance à des réseaux. Milroy & Milroy (1992 : 2), de leur côté, insistent sur le fait que la notion de réseau social se place au niveau de la communauté : « *social network relates to the community and interpersonal level of social organization* ».

Milroy (1980) définit le réseau social d'un locuteur comme l'ensemble de ses relations avec d'autres personnes et des relations de ces autres personnes entre elles, en distinguant plusieurs zones de réseaux :

*« Each person may be viewed as a focus from which lines radiate to points (persons with whom he is in contact). These persons who are linked directly to ego may be characterized as belonging to his first order network zone. Each of this people may be in contact with others whom ego does not know, but could come into contact with via his first order zone. These more distantly connected persons form ego's second order zone. Although a third, fourth an nth order zone could be distinguished, the first and second order zones appear, in practice, to be the most important. »* (Milroy, op. cit. : 46)<sup>81</sup>.

Envisager l'étude d'une situation sous l'angle des réseaux présente l'intérêt, non seulement de faire ressortir les liens entre les membres d'une communauté (ou entre communautés) mais également d'en faire percevoir la densité : Milroy a en effet mis en évidence l'importance de la plus ou moins forte densité des réseaux, en fonction de l'existence ou non de contacts entre les contacts de la personne placée au centre du réseau. Moore (2006 : 73) y voit également une ouverture vers une dimension ethnographique de l'analyse, permettant « *une mise en relation dynamique, plus souple et critique des contextes et des relations sociales qui s'y jouent, selon des configurations stellaires et arborisées, qui définissent (contextuellement) les frontières (potentiellement mouvantes) des communautés de pratiques (Dabène, 1990) autour de rituels partagés, notamment d'interactions (Cicurel, 1990).* »

En contexte de plurilinguisme relié à différentes sphères d'activité, la prise en compte de la notion de réseau dans une perspective ethnographique peut constituer un élément explicatif crucial, comme j'ai pu le montrer notamment dans les documents 7 et 9. Dans le document 7, par exemple, je cherchais à comprendre ce qui, pour des familles de l'écosystème 3 scolarisant leurs enfants dans des établissements utilisant totalement la L2, pouvait constituer des facteurs de réussite ou d'échec de la démarche familiale. Pour la famille E, la scolarisation du jeune garçon dans un espace sociolinguistique ancré sur le néerlandais a eu un impact direct sur la densification de son réseau social, lui offrant la possibilité par

---

<sup>80</sup> Pour Gumperz, rappelons-le, l'échelle d'une communauté peut être autant le petit groupe qu'une large région.

<sup>81</sup> Traduction : « *Chaque personne peut être vue comme le centre à partir duquel des lignes partent vers des points (les personnes avec lesquelles elle est en contact). Ces personnes qui sont reliées directement à ego peuvent être caractérisées comme appartenant à son premier niveau de réseau. Chacune de ces personnes peut être en contact avec des gens que ego ne connaît pas mais avec qui il pourrait entrer en contact via son premier niveau de réseau. Ces personnes connectées de manière plus distante forment le deuxième niveau de réseau. Bien qu'on puisse distinguer un troisième, quatrième, énième niveau de réseau, les deux premiers apparaissent, en pratique, comme les plus importants.* »

ce biais de consolider sa position sociale non seulement au niveau de l'école mais également sur l'ensemble de son réseau<sup>82</sup>.

## **2. Explorer les pratiques extra-scolaires : outils méthodologiques pour une approche microsociolinguistique**

### **2.1. Recueil des données<sup>83</sup>**

Les élèves (individuellement ou au sein de leurs groupes de pairs) ainsi que leurs familles sont au cœur de mon dispositif méthodologique visant à explorer les interactions entre l'école et les espaces extra-scolaires. Dans les trois écosystèmes concernés, j'ai mis en œuvre des démarches complémentaires afin de recueillir sous différentes formes le discours de ces acteurs sociaux. J'ai utilisé trois types de recueil de données : questionnaires écrits, entretiens semi-directifs et enregistrements d'interactions entre pairs. Mon objectif était de recueillir des données me permettant d'avancer dans la connaissance des pratiques et représentations linguistiques des locuteurs, afin de pouvoir dresser un tableau sociolinguistique des espaces extra-scolaires que j'étudiais et de comprendre de quelles manières les pratiques dans ces espaces pouvaient être mises en relation avec le caractère bilingue de l'école dans ces écosystèmes.

L'accès à la réalité des pratiques langagières lors d'interactions en famille ou entre pairs est un éternel casse-tête pour le chercheur. Je n'ai bien sûr pas été épargnée par ce problème. J'ai donc décidé d'aborder la question des choix de langue et de la mise en œuvre des répertoires plurilingues par le biais des pratiques déclarées par les locuteurs, que ce soit au moyen de questionnaires ou de manière plus affinée au cours d'entretiens semi-directifs. Dans l'écosystème 1, pour lequel j'étais particulièrement curieuse de connaître la place réelle du discours mixte dans les interactions entre élèves en situation non formelles, j'ai à plusieurs reprises confié un magnétophone à un ou une élève en lui demandant de le cacher et de le mettre en route lors de discussions informelles entre élèves. Déontologiquement, ce procédé est discutable, mais j'ai demandé aux élèves à qui j'ai confié le magnétophone de toujours enregistrer des discussions de groupe assez anodines et non des dialogues, plus propices à l'expression d'informations relevant de la sphère personnelle. J'ignorais qui étaient les élèves enregistrés ; je savais juste qu'il s'agissait de groupes de pairs. Les enregistrements étaient de qualité médiocre, mais j'ai réussi à y découvrir des occurrences intéressantes qui ont confirmé les indices que j'avais trouvés durant les entretiens.

J'ai eu recours à des questionnaires écrits dans les écosystèmes 1 et 2, ce qui m'a permis de déployer des analyses statistiques sur de grands échantillons (600 lycéens à Madagascar, 346 en Bulgarie), intéressantes pour dessiner des tendances générales. Dans chacun de ces écosystèmes, j'ai toujours associé les questionnaires à des entretiens semi-directifs laissant plus d'espace à la parole et à la discussion. J'ai initié à Madagascar des entretiens avec des groupes de pairs (deux, trois ou quatre amis ensemble). La démarche m'ayant semblé porter ses fruits à la fois en termes de mise en confiance des élèves et d'échanges de points de vue entre les élèves eux-mêmes, je l'ai reproduite avec les lycéens bulgares. A Madagascar, j'avais fait le choix de mener les entretiens simultanément avec un étudiant malgache qui était chargé, vers la fin de l'interview (à un moment où je m'absentais), de revenir sur certains points en jouant sur sa connivence avec les élèves. De mon côté, je profitais de la distance culturelle qui me séparait des élèves pour poser des questions faussement naïves et enfoncer le clou autant que mon statut d'étrangère le permettait. En Bulgarie, je n'ai pas pu mettre en place le même

---

<sup>82</sup> « *A social network acts as a mechanism both for exchanging goods and services, and for imposing obligations and conferring corresponding rights upon its members.* » (Milroy, 1980 : 47). Traduction : « *Un réseau social fonctionne comme un mécanisme agissant à la fois au niveau de l'échange de biens et de services et au niveau de l'imposition d'obligation et de droits entre ses membres.* »

<sup>83</sup> Je renvoie les lecteurs à la partie intitulée « inventaire du corpus », au début de cette synthèse, pour une liste détaillée des données recueillies.

protocole d'entretiens. Je n'en ai pas non plus ressenti le besoin, constatant que les enjeux sociolinguistiques et identitaires étaient beaucoup moins sensibles qu'à Madagascar. Dans le cadre de l'enseignement immersif en Belgique et de la scolarisation transfrontalière (écosystèmes 2 et 3), où j'ai mené une partie des recherches avec Laurent Puren, nous avons uniquement procédé par entretiens semi-directifs avec les parents ainsi qu'avec les élèves (quand nous avons élargi l'échantillon à des familles dont les enfants étaient scolarisés au niveau secondaire). Nous avons alors accordé durant les entretiens une grande importance à la dimension « récit de vie », conscients de l'importance des aspects biographiques, en diachronie, des témoignages des familles. A plusieurs reprises, j'ai d'ailleurs repris contact ultérieurement avec les familles afin d'élargir la perspective diachronique.

## **2.2. Langues et variétés utilisées lors du recueil des données**

A Madagascar, étant donné l'hétérogénéité des compétences en français des élèves, il m'a semblé logique de rédiger les questionnaires en malgache. Ces questionnaires étaient d'ailleurs présentés aux élèves par un étudiant malgache. La variété de malgache utilisée pour les questionnaires était le malgache officiel. J'ai ensuite commencé à réaliser les entretiens en français, jusqu'au jour où je me suis retrouvée devant des élèves qui n'arrivaient que très difficilement à s'exprimer en français. J'ai alors sauté le pas en passant au malgache (malgache officiel et variété de Majunga)<sup>84</sup>, ce qui a eu un énorme impact sur le profil des élèves avec lesquels j'ai mené des entretiens. Si les premiers groupes de pairs avec lesquels j'ai mené des entretiens étaient relativement à l'aise avec l'usage du français, je suis passée progressivement à des élèves maîtrisant beaucoup moins le français, voire étant en grande difficulté par rapport à cette langue. La possibilité de discuter avec ces différents profils d'élèves a considérablement enrichi la constitution du corpus. Les entretiens avec les familles ont été menés en malgache, sauf lorsqu'une famille souhaitait utiliser le français.

En Bulgarie, je me trouvais face à un public ayant fait une démarche d'apprentissage en français. J'ai donc rédigé les questionnaires de la première partie de l'étude en français, puis mené les entretiens également en français. Pour la deuxième partie de cette étude longitudinale, j'ai recontacté les élèves en leur proposant à nouveau un questionnaire en français. Peinant à recevoir des retours, je me suis demandé si la langue dans laquelle le questionnaire était rédigé ne constituait pas un frein aux réponses des élèves qui, cinq ans plus tard, n'avaient peut-être plus de contact avec le français. J'ai donc renvoyé une deuxième version des questionnaires en anglais, puis j'ai fait appel à une étudiante bulgare que j'ai chargée de recontacter les élèves n'ayant pas encore répondu et de leur soumettre le questionnaire en bulgare s'ils le souhaitaient.

En ce qui concerne la Belgique, j'ai suivi un cheminement analogue à celui que j'avais expérimenté à Madagascar : j'ai commencé à apprendre le néerlandais au début des enquêtes, et cet apprentissage s'est poursuivi parallèlement à la progression des recherches. Les premiers entretiens que j'ai menés l'ont été auprès de familles francophones, avec lesquelles l'usage du français était naturel. Progressivement, je me suis cependant rendu compte que le fait de n'utiliser que le français limitait les perspectives, surtout en ce qui concernait la scolarisation « transfrontalière » interne à la Belgique (scolarisation d'élèves wallons en Flandre ou d'élèves flamands en Wallonie). Lorsque je me suis sentie suffisamment à l'aise en néerlandais, j'ai commencé à utiliser cette langue, d'abord pour contacter des chefs d'établissements<sup>85</sup> puis des familles flamandes. L'usage du néerlandais me semblait incontournable pour deux raisons. D'une part, toujours dans la perspective de la prise en compte d'une grande variété de profils (y compris des profils moins « classiques » que ceux rencontrés au départ), je voulais pouvoir mener des entretiens

---

<sup>84</sup> J'ai suivi un cursus d'études malgaches à l'INALCO (Paris) parallèlement à la préparation de ma thèse. J'ai obtenu une licence de malgache en 1999.

<sup>85</sup> Cherchant à explorer la réalité de la scolarité transfrontalière interne à la Belgique, j'ai pris le parti de m'adresser aux responsables d'un certain nombre d'établissements flamands ou wallons afin de savoir s'il y avait dans leur établissement des élèves concernés par ce type de parcours.

avec des familles flamandes dont les parents ne maîtrisaient pas le français, comme j'avais pu le faire, dans le cas inversé, avec des familles wallonnes. D'autre part, étant donné le contexte sociolinguistique de la Belgique, il me semblait probable que je ne recevrais pas le même accueil en m'adressant en français ou en néerlandais à des locuteurs flamands.

### 2.3. Analyse des corpus

Les questionnaires ont été analysés par analyse de contenu (Bardin, 1997) et classement statistique au moyen du logiciel *le Sphinx lexica*. Quant à l'analyse des entretiens, je l'ai faite dans une double perspective : perspective d'analyse de contenu classique associée à une analyse énonciative mettant l'accent sur la construction du sens durant l'interaction :

*« Tout acte de parole reflète à ce niveau, en temps syntagmatique, c'est-à-dire en temps de l'énoncé, les blocages très divers, les freinages ou la précipitation qui ont accompagné l'élaboration de la production discursive au niveau de l'à dire. Dans ces ratages du discours qui perturbent la production du sens s'inscrivent d'abord les articulations conflictuelles entre pulsion communicative et réglage social. Les accidents du temps de l'à dire sont les troubles et les ratages de programmation qui se reportent matériellement en troubles et ratages du temps du dire. »*  
(Gardès-Madray, 1984 : 16)

En fonction de l'objectif des différentes études et publications, j'ai travaillé les corpus en jouant sur l'échelle de focalisation, passant ainsi par exemple d'une étude où les statistiques jouaient un rôle central afin de vérifier si l'éducation bilingue avait un impact sur la trajectoire biographique des élèves (document 8), à une autre étude centrée sur l'étude de quatre familles et de leur gestion spécifique du plurilinguisme lié à la scolarisation de leurs enfants (document 7). Dans le cas du document 8, l'association questionnaires-entretiens me permettait de conserver, au moins en partie, les avantages d'une approche microsociolinguistique. Quant à l'étude présentée dans le document 7, elle ne visait aucune représentativité mais avait pour objectif de comprendre la configuration complexe d'un ensemble de données spécifiques à une famille.

Un dernier point demande à être évoqué : celui de la véracité des discours. Il est évident que des effets de distorsion, parfois importants, se produisent entre le réel et sa mise en scène dans le discours. L'étude des représentations ne vise en aucun cas à traquer le caractère véridique des discours mais bien plutôt à repérer leurs éléments de cohérence ou, au contraire, de contradiction, qui seront porteurs de sens par rapport au positionnement sociolinguistique des locuteurs. Quant aux pratiques, il est plus difficile de tenir le même raisonnement. Le décalage existant entre le discours sur les pratiques et la réalité de ces pratiques n'est intéressant qu'à partir du moment où le chercheur a connaissance de la nature de ce décalage. Une panoplie de stratégies peut aider cette prise de connaissance : croisement des données, recoupements, recherche approfondi de l'explication des incohérences, soin apporté aux catégorisations proposées, analyse de la modalisation, etc.

### 3. Des représentations présentes à tous les niveaux

Qu'elle soit focalisée sur les choix de langues, les normes d'usage ou les configurations des réseaux sociaux, l'exploration des pratiques sociales et langagières extra-scolaires des élèves amène le chercheur à envisager, à de nombreux niveaux, le rôle joué par les représentations. Si pratiques et représentations contribuent les unes comme les autres à apporter un éclairage pour la compréhension du fonctionnement des écosystèmes, leur mode d'articulation est complexe, comme le reconnaissent Billiez et Millet (2001 : 37) :

*« Il nous est apparu illusoire de croire que des liens mécaniques existent entre des types de représentations et des pratiques langagières. Ces liens s'avèrent la plupart du temps fort ténus, en tout cas non linéaires, et ne peuvent revêtir de ce fait qu'une très faible valeur prédictive. »*

En dépit de cette faible valeur prédictive, il me semble que les représentations constituent, dans bien des cas, des facteurs explicatifs de certaines pratiques sociales et langagières. Je mets plutôt sur le compte de la multiplicité des facteurs explicatifs (psychologiques, sociaux, situationnels, etc.) le fait qu'il n'y ait pas nécessairement de cohérence visible entre un comportement et l'expression d'une représentation pouvant avoir un lien avec ce comportement. Billiez & Millet (ibid.) s'appuient sur l'exemple classique de la personne accordant une forte valeur identitaire à une langue donnée (« c'est ma langue ») et déclarant par ailleurs ne pas parler cette langue. Cet exemple est, d'après moi, surtout indicatif de la multiplicité des modes d'interaction entre les représentations exprimées et les pratiques. Il faudrait que le réel soit bien simple, et surtout unimodal, pour que les chercheurs parviennent inmanquablement à trouver un lien direct entre deux éléments se plaçant chacun sur des plans totalement différents : d'un côté celui des représentations identitaires et, de l'autre côté, celui des compétences ou de la mise en œuvre déclarée du répertoire plurilingue.

Les pages qui suivent seront consacrées à cet ensemble formé par les représentations et à leurs liens avec les pratiques. Je ne m'étendrai pas sur la genèse ni sur les éléments définitoires de la notion de *représentation*, que j'ai notamment présentés dans le document 22 (p. 97-105). Il me semble plus utile de mettre en exergue certains points particulièrement significatifs pour les écosystèmes auxquels je me suis intéressée.

Avant cela, je tiens à préciser un dernier point. Même si j'ai mis en avant, dans les lignes qui précèdent, le caractère explicatif de certaines représentations par rapport aux pratiques, il est bien clair que pratiques langagières et représentations ne sont pas reliées de manière unilatérale mais s'influencent mutuellement. En fonction des aspects que j'aborderai, je serai amenée à mettre l'accent sur l'une ou l'autre forme d'influence.

### **3.1. Les représentations linguistiques : un ensemble complexe**

Il est communément admis depuis plusieurs décennies au sein de la communauté des sociolinguistes qu'une étude des pratiques langagières est incomplète sans la prise en compte des représentations linguistiques auxquelles ces pratiques sont reliées, que ce soit par rapport à des problématiques de variation ou de contacts de langues. L'étiquette *représentations linguistiques* regroupe cependant des entités très diverses que je vais maintenant caractériser de manière plus précise. Je distinguerai ainsi les représentations sur les langues, les représentations sur les usages ainsi que les représentations sur les productions personnelles. Cette distinction m'amènera à discuter le positionnement des représentations entre le pôle du partage social et celui de l'individualité.

#### **3.1.1. Les représentations sur les langues**

En contexte multilingue, chacune des langues présentes dans l'espace concerné est associée à des représentations sociales généralement partagées par les membres de la communauté mais donnant lieu à des intériorisations spécifiques par les locuteurs en fonction de leur expérience, de leur psychisme, etc. (Cf. document 11). Mon propos n'est pas ici de discuter de la relation entre ces représentations et le réel<sup>86</sup> mais de les prendre comme des données des situations sociolinguistiques, susceptibles d'avoir une influence sur les pratiques et, inversement, d'être modelées par ces pratiques.

---

<sup>86</sup> Cf. notamment le document 1, p. 98.

Ces représentations sociales peuvent être reliées à des fonctions exercées par les langues au sein de la communauté, à des valeurs fantasmées, ou encore aux caractéristiques de groupes sociaux dont les langues sont emblématiques. On n'insistera jamais assez sur le lien omniprésent entre les représentations sur les langues et la hiérarchisation ou les enjeux de pouvoirs entre groupes sociaux. Ce lien relève de l'évidence, voire du lieu commun, pour les spécialistes, mais il n'en va pas toujours de même des locuteurs, qui ne font pas nécessairement la relation entre des valeurs esthétiques ou prestigieuses accordées à une langue et des facteurs relevant d'une stratification actuelle ou passée de la société. L'imaginaire joue là un rôle considérable. Il n'est d'ailleurs pas rare que les trois types de sources citées au début de ce paragraphe coexistent, ce qui, au-delà de l'émergence de représentations complexes, pourra également entraîner fréquemment chez les individus des conflits de représentations. L'écosystème 2 en fournit de bons exemples, comme dans le cas de familles wallonnes choisissant d'intégrer leur enfant dans un parcours immersif en néerlandais (critères fonctionnels prenant en compte les fonctions accordées au néerlandais en Belgique) mais exprimant par ailleurs des représentations très négatives envers cette langue (critères esthétiques) ou ses locuteurs (critères sociaux liés à la confrontation entre deux groupes). Parler de confrontation entre deux groupes sociaux amène inévitablement à prendre en compte des aspects d'ordre identitaire, comme le signale Moore (2001 : 9) :

*« [Les représentations] ne portent pas seulement sur les langues et les usages linguistiques « en général », mais bien aussi sur les relations entre soi et les autres, ceux dont on fait partie ou dont on se rapproche, aussi bien que ceux qui sont autres ou que l'on met à distance. »*

Qu'elles soient d'ordre identitaire, fonctionnel, social, etc., les représentations sur les langues sont en première ligne parmi les facteurs déterminant des démarches d'éducation bilingue. Elles ont également une influence sur le choix des langues intervenant dans l'éducation bilingue (Cf. notamment les documents 5 et 8). Leur influence s'exerce à la fois sur les familles et sur les autorités éducatives, comme nous avons pu le voir au chapitre 2 (ces dernières étant, d'une part, soumises à la pression sociale et, d'autre part, constituées d'individus membres de la société et, comme tels, influencés par les représentations sociales ambiantes). Je reviendrai plus tard sur cette notion de choix.

### **3.1.2. Les représentations sur les usages des langues**

Les représentations sur les usages des langues ou des variétés et leur adéquation dans telle ou telle situation sont constituées d'un ensemble de normes, socialement partagées, inscrites dans ce qui a été décrit à partir des années 1960 comme la *compétence sociolinguistique* des locuteurs (Hymes, 1973/1991 ; Canale & Swain, 1980 ; Van Ek, 1988 ; Conseil de l'Europe, 2001 ; etc.). En contexte multilingue, ces représentations normatives font partie des facteurs déterminant les choix de langues en fonction des caractéristiques des situations (Fishman, 1965). Le réel est à nouveau plus complexe que les modélisations sociolinguistiques : la norme ne suit pas de manière linéaire la stratification sociale de la société mais, au contraire, légitime tel ou tel usage en fonction de l'environnement. Autrement dit, la norme des usages n'est pas déterminée en fonction d'un seul groupe de référence mais d'un ensemble de groupes qui, chacun, à un moment T, pourront constituer le groupe de référence pour une situation de communication donnée. C'est ce phénomène, diffusé par Bourdieu (1982) sous le nom de *marché linguistique*, que Labov (1972/1976) évoquait déjà, modulé par sa vision de la société, lorsqu'il parlait de « pression par le bas » à propos de la fréquence importante de formes stigmatisées parmi les locuteurs masculins de la classe ouvrière : « *Ainsi la pression exercée par la hiérarchie socio-économique est-elle contrebalancée par une tradition culturelle qui produit une pression du bas* » (Labov, 1976 : 418).

L'ensemble se complexifie encore lorsqu'on tient compte du pouvoir conféré par l'usage des langues, en particulier quand l'accès à l'une des langues est fortement dépendant du niveau de scolarisation des locuteurs, comme c'est le cas dans l'écosystème 1 : dans certains cas, le simple usage d'une langue, sous quelque forme que ce soit, suffit à valoriser le locuteur et à le mettre en situation de force par rapport à

ses interlocuteurs ; dans d'autres cas, seul un usage normé de cette langue sera valorisé, la variation ou les usages considérés comme déviants nuisant au contraire au locuteur. Je présente dans le document 22 (notamment p. 242 et suivantes) quelques témoignages significatifs du degré variable de normativité produisant un effet favorable en fonction des situations.

### 3.1.3. Les représentations sur les productions personnelles

La sociolinguistique accorde un grand poids à la façon dont les locuteurs se représentent leurs productions, partant du postulat que ces représentations auront un impact sur les pratiques langagières et le positionnement social des locuteurs.

Labov (1972) est le premier à envisager les notions de sécurité/insécurité linguistique, qui se sont révélées particulièrement productives, depuis lors, dans l'analyse des représentations sur les compétences et les productions personnelles. Dans son étude de la stratification sociale de l'anglais à New York, il définit l'insécurité linguistique par la présence d'un écart entre les productions réelles des locuteurs et la façon dont ils auto-évaluent leurs productions. Cette perception erronée de leurs productions caractérise pour Labov la quête de légitimité linguistique des locuteurs des classes moyennes, prenant pour modèle les locuteurs de la classe dominante.

L'exploitation ultérieure de la notion d'insécurité linguistique par d'autres chercheurs a fortement mis l'accent sur l'analyse du discours des locuteurs, que ce soit de manière directe, en réponse à des questions d'explicitation, ou de manière indirecte, comme dans les travaux s'appuyant sur la technique du locuteur masqué (Francard, 1997). Nous avons envisagé de la façon suivante dans le document 20 une étude des indices de l'insécurité linguistique :

*« Les indices de l'insécurité linguistique sont à rechercher aussi bien dans les discours d'auto- et d'hétéro-évaluation que peuvent tenir les locuteurs (« je suis à l'aise pour parler dans telle langue », « je suis mauvais dans cette langue », « tel individu ou tel groupe s'exprime mieux que moi », etc.) que de leurs pratiques, où l'insécurité peut aller de stratégies d'hypercorrection<sup>87</sup> à des réactions plus graves de mutisme complet<sup>88</sup> » (Babault & Tirvassen : 2006 : 185).*

Par ailleurs, rares sont maintenant les chercheurs qui continuent à s'appuyer sur la définition de Labov, fortement dépendante du cadre social dans lequel il a développé la notion, et, d'après moi, plus adaptée à l'analyse de situations de variation que de multilinguisme. La définition donnée par Tupin (2002 : 77), bien que minimale, me semble mieux convenir aux écosystèmes que j'ai étudiés :

*« Sentiment plus ou moins généralisé de malaise occasionné par la pratique d'une langue, ou d'une variété, ce sentiment de malaise étant engendré par des rapports inégaux – voire conflictuels – entre les langues ou les variétés de langues en présence. »*

La mise en parallèle de trois écosystèmes très différents les uns des autres m'a amenée à me demander si l'insécurité linguistique était un corollaire des situations de contacts de langues ou si, au contraire, elle dépendait de facteurs spécifiques. Afin de trouver des éléments de réponse à cette question, je me suis centrée sur un élément déterminant pour qu'émerge chez certains locuteurs un sentiment d'insécurité linguistique par rapport à une/des langue(s) ou une/des variété(s) donnée(s) : la présence d'une pression normative. Cette pression normative peut s'exercer de façons très différentes et à des degrés divers. J'en donnerai deux configurations.

---

<sup>87</sup> Je définis l'hypercorrection comme une tendance exagérée à vouloir produire des formes normées, conduisant au contraire à la production de formes déviantes.

<sup>88</sup> Le document 11 présente une illustration de ces réactions de mutisme.

La première configuration est à mettre en relation avec les stratégies de positionnement social et identitaire d'un locuteur, celui-ci ayant identifié, à juste titre ou non, certains éléments linguistiques comme des attributs identitaires d'un groupe de référence<sup>89</sup>. La norme est ici bien sûr la norme que le locuteur a intériorisée comme étant celle du groupe. La pression normative viendra alors principalement du locuteur lui-même, éventuellement renforcée par certains jugements ou feedbacks apportés par des membres du groupe. Je n'ai pas trouvé dans le corpus des trois écosystèmes de témoignage correspondant de manière exacte à cette configuration, probablement en partie en raison du fait que ce genre de stratégie ne se révèle pas facilement lors d'une interview et, de plus, n'est pas nécessairement mise en œuvre de manière intensive, étant plutôt susceptible d'émerger lors de micro-échanges.

La deuxième configuration s'inscrit dans un cadre totalement différent. Il n'est pas indispensable que des stratégies spécifiques interviennent ; il suffit qu'un décalage existe dans la maîtrise des normes d'une langue ou variété, ou encore de ses usages, entre le locuteur et un interlocuteur ayant un minimum d'ascendant ou de liens affectifs avec le locuteur, et que cet interlocuteur exerce, volontairement ou non, une forme de pression normative, pour entraîner un sentiment d'insécurité. Plusieurs exemples de ce type de configuration peuvent être trouvés dans les différents écosystèmes. En voici quelques-uns :

### **Ecosystème 1 (Madagascar)**

#### ***Interview 3 (document 21 : 169) : pression normative venant du père***

- E373 *et toi / si par exemple tes parents te disaient maintenant on va parler français / dans la famille / tu serais contente ? /*  
T374 *oui / parce que : mon père est un ancien régime / vous savez l'ancien régime ? /*  
(...) *et il sa il sait bien le français / mais : si je n'arrive pas à comprendre / il me gi euh il me gifle /*  
E 379 *ah bon*  
T 380 *et c'est ça si:: / mais moi je suis-je suis trop sen très sensible / et je n'arrive pas à répondre hein /*

#### ***Interview 19 (document 11 : 137) : pression normative venant des camarades de classe***

- E401 *ary ianareo / tsy maintsy mampiasa ny / ny malagasy ofisialy ? / rehefa ianareo miteny amin'ny mpampianatra / sa tsy dia ilaina / tsy maninona /*  
*[et vous / vous devez employer le malgache officiel quand vous parlez au professeur ? / ou ça ne fait rien ?]*  
D402 *tsy maninona foana fa / rehefa ianao koa / miteny ankoatran'ny / teny malagasy ofisialy / dia misy ihomehezan'ny ankizy ianao rehefa /*  
*[ça ne fait rien / mais si tu parles en dehors du malgache officiel / alors ça fait rire les gens]*  
E403 *a: / iza ? / ny mpampianatra ? / [qui ? / le professeur ?]*  
D404 *aa / ny mpianatra izany / ny mpianatra izany tsy / ohatra hoe tsy mahay / miteny malagasy ofisialy tsara / dia afangarony raha io / dia mihomehy ny ankizy rehefa mampihomehy ilay izy /*  
*[non / les élèves / ils ne parlent pas bien le malgache officiel / alors ils mélangent / et ça fait rire les autres]*

### **Ecosystème 2 : scolarisation en immersion (Belgique)**

#### ***Famille 9 (document 6 : 98) : pression normative sur les grands-parents locuteurs d'une variété dialectale différente de la variété standard utilisée à l'école***

- P79 *ça arrive aux enfants de dire / eh oh mamie / c'est pas comme ça qu'on dit hein / on dit ça comme ça / ils [la] corrigent / [...] parce que les enfants parlent le BEAU néerlandais /*

<sup>89</sup> Halpern et al. (2009 : 337) opèrent une distinction entre le groupe d'appartenance, « celui dont fait effectivement parti un individu », et le groupe de référence, « celui qui fournit à l'individu ses valeurs, ses normes et ses modèles d'attitudes, d'opinions et de comportements ».



### **Ecosystème 3 (scolarisation transfrontalière en français ou en néerlandais)**

#### ***famille D (document 7 : 135) : pression normative venant de la fratrie***

M40 *au début / quand il revenait de l'école / pour compter en néerlandais / il se cachait sous la table parce que ses sœurs se sont tellement moquées de lui / il chantait et il comptait en néerlandais en dessous de la table / il savait pourtant le faire mais il ne le montrait jamais parce qu'il avait honte / il était gêné parce que ses sœurs lui disaient toujours tu seras bête / et à force il avait honte / il se cachait /*

#### ***Famille 10 (document 6 : 93) : pression normative de l'enfant sur ses parents***

M15 *L'année passée / V était en 2<sup>e</sup> maternelle / à table / un truc pour rigoler / on est occupés de manger / mon mari lui dit un truc en néerlandais / il l'a regardé et lui a dit / ici c'est en français /*

Comme ces exemples l'indiquent, la pression normative peut prendre des formes variées, plus ou moins insistantes, plus ou moins violentes également. La pression normative n'entraîne pas nécessairement de sentiment d'insécurité linguistique. Ce sentiment émergera et s'approfondira<sup>90</sup> en fonction de plusieurs facteurs : degré de fréquence et d'intensité de la pression, modalités d'expression de cette pression, mais également réceptivité de la part du locuteur qui fait l'objet de cette pression. D'autres exemples tirés des mêmes corpus montrent que la frontière entre sécurité et insécurité est ténue : dans certaines des situations rapportées, les commentaires faits sur les productions ne sont pas toujours clairement interprétables en termes de pression normative mais peuvent être porteurs d'éléments favorisant une insécurité latente, dont le déclenchement pourrait être provoqué par la répétition ou par la convergence d'autres facteurs d'insécurité sociale, identitaire, etc. Le premier témoignage qui suit, fait par une maman francophone d'enfants scolarisés en Flandre, ne semble indiquer ni forte pression normative ni sentiment d'insécurité :

#### ***Ecosystème 3, famille 12 (document 6 p. 98)***

M71 *moi j'ai pris des cours et je leur demandais de me faire réciter mes devoirs / et quand je n'arrivais pas à prononcer un mot / c'est eux qui me montraient comment il fallait faire /*

Associée à des difficultés relationnelles, l'inversion des rôles entre la mère et les enfants pourrait cependant rapidement devenir insécurisante, comme on le voit dans un autre témoignage :

#### ***Ecosystème 3, famille 26 (document 6, p. 99)***

M33 *[...] une autre fois elle a été à un anniversaire donc elle reçoit une invitation / il fallait contacter les parents pour leur dire si elle venait / donc je téléphone et la maman ne parlait pas du tout français / bon moi je suis mal parce que je ne parle pas du tout néerlandais / donc D s'est arrangée avec quoi / alors j'ai dit à mon mari je suis juste bonne à faire le numéro quoi /*

Enfin, comment classer sur l'échelle sécurité/insécurité linguistique le cas de ces élèves malgaches dont les cousins plus francophones qu'eux leur renvoient l'image de leurs lacunes en français, comme l'indique le témoignage suivant ?

#### ***Ecosystème 1, interview 13 (document 9 p. 178)***

E272 (...) *et toi quand tu parles en français avec ta cousine ou tes cousins / tu n'as pas peur de faire des fautes en français parce que eux ils parlent tout le temps français à la maison à l'école tout le temps tout le temps / donc normalement ils doivent parler très bien français / et toi tu parles moins le français qu'eux / est-ce que tu as peur de faire des fautes ? /*

---

<sup>90</sup> Les notions de sécurité et d'insécurité linguistique sont bien sûr deux pôles virtuels entre lesquels s'échelonnent une multitude de degrés, qui pourront d'ailleurs être activés par un même locuteur en fonction des langues et des situations de communication.

- A273 *non j'ai pas peur parce que: / ils savent bien que je ne suis pas une Française / et puis ils savent bien que je connais moins le français / même si je fais beaucoup d'efforts mais: / ils savent ça et: / quelquefois ils sont: / ils me corrigent / et ça me fait beaucoup de plaisir /*
- E 272 *ça ne t'énervé pas un peu qu'ils te corrigent ? /*
- A 275 *non /*

L'ensemble de ces exemples semblent indiquer de manière manifeste que l'émergence d'un sentiment de sécurité ou d'insécurité linguistique ne dépend pas tant des caractéristiques macrosociolinguistiques d'une communauté donnée que de leur actualisation en situation de communication, au sein d'une configuration de facteurs. La logique de hiérarchisation entre groupes sociaux sur laquelle s'est appuyé Labov est insuffisante pour expliquer la présence ou l'absence de sentiment d'insécurité dans des situations données, sans parler des degrés que cette insécurité peut prendre.

### 3.2. Représentations sociales et autonomie des acteurs sociaux

Je voudrais revenir sur le thème du caractère socialement partagé des représentations, qui est au centre des définitions psycho-sociales de la notion de représentation (Cf. notamment Jodelet, 1989). Accorder un pouvoir explicatif à des représentations sociales partagées au sein de la communauté, comme je l'ai fait plus haut, amène à poser la question du degré d'autonomie des individus, qui, elle-même, renvoie à celle des choix. Je n'ai pas la prétention de révolutionner l'état de la réflexion sur ces questions d'ordre philosophique. Il me semble toutefois important de faire le point, dans un cadre sociolinguistique, sur ce qui relève du social et de l'individuel, tel que le problématise Spaëth (2014 : 166) :

*« On ne pourra cependant que souligner à nouveau la difficulté posée par la transposition de ce concept de « représentation » en didactique des langues : comment situer la dynamique, de transformation ou de figement, des représentations sociales des langues, des cultures et de leur apprentissage (que l'on aborde comme des systèmes et des phénomènes historiques) dans la relation avec la complexité des subjectivités qui les énoncent ? »*

Il est admis que la structure des représentations sociales, telle qu'elle a été décrite en psychologie sociale (noyau dur et éléments périphériques), laisse une place à la variation individuelle, cette variation s'actualisant en fonction de l'expérience des individus et des caractéristiques des situations (Doise, 1986 ; Jodelet, 1989 ; etc.). Qu'en est-il quand ces représentations concernent des normes linguistiques ou sociolinguistiques ?

M'inspirant du modèle de Landowski (1997) pour décrire les pratiques identitaires, j'ai pu montrer dans le document 11, à partir d'une étude de l'écosystème 1, que, si les élèves s'accordent en grande partie sur les usages attendus du français dans certaines situations, ils sont loin de mettre tous en place des stratégies de convergence vers ce qu'ils pensent être la norme. Ce constat a priori plutôt positif par rapport au degré d'autonomie des locuteurs doit cependant être relativisé par plusieurs aspects. Ainsi, le profil de *l'ours*, caractérisé par un refus de se plier aux normes sociolinguistiques, sur lequel certains élèves jouent avec bonheur dans leurs pratiques extra-scolaires, devient ingérable dès que les interactions se produisent dans le cadre scolaire et reviennent sous la coupe de la forte pression normative de l'institution. Par ailleurs, les différentes stratégies de positionnement que j'ai pu observer ne s'offrent en totalité qu'à ceux qui maîtrisent toute l'étendue des normes linguistiques :

*« Pour ces jeunes, un réel choix peut se présenter en ce qui concerne leur degré d'adhésion aux différentes normes sociales réglant les usages langagiers. Trois directions au moins sont ainsi envisageables, incarnées par les figures du caméléon, de l'ours et du snob. Ceux qui sont moins favorisés ont en revanche une emprise beaucoup plus réduite sur la situation, si bien que leur démarche peut parfois se limiter à la gestion d'une situation d'échec, avec les stratégies de recul et d'auto-exclusion que nous avons pu analyser. » (document 11 : 145).*

#### 4. Pratiques socio-langagières plurilingues, développement identitaire et trajectoires de vie

##### 4.1. Mise en œuvre des répertoires plurilingues des élèves dans leurs pratiques extra-scolaires

Les trois écosystèmes que j'ai retenus pour ce chapitre sont caractérisés par des mises en œuvre très diverses des répertoires plurilingues des élèves en dehors de l'école.

L'écosystème 2 (programmes immersifs en Bulgarie ou en Belgique) se distingue clairement des deux autres par un impact sociolinguistique moindre de l'éducation bilingue sur les domaines extra-scolaires. Au cours d'une recherche destinée à évaluer les compétences des élèves (Cf. chapitre 4), j'ai interrogé une cinquantaine d'élèves belges francophones en immersion en néerlandais<sup>91</sup> sur leur utilisation du néerlandais en dehors de l'école (discussions avec des néerlandophones, lecture, télévision, loisirs dans un environnement néerlandophone, etc.). 75 % des élèves interrogés ont déclaré n'avoir qu'un contact très occasionnel avec le néerlandais en dehors de l'école ou des activités reliées à l'école, ce contact se cantonnant pour la plupart des élèves aux rencontres faites par hasard avec des néerlandophones. J'ai fait la même démarche auprès des lycéens bulgares, ce qui m'a amenée à faire le constat d'une « *influence réelle mais variable de la scolarisation en section francophone sur les pratiques extra-scolaires* » (document 8 : 133) : le français était présent dans les pratiques socio-langagières extra-scolaires d'une partie des lycéens, où il était intégré à un ensemble de pratiques plurilingues comprenant le bulgare, l'anglais et éventuellement d'autres langues.

Dans l'écosystème 3, le fait que les élèves se retrouvent plongés au sein d'une communauté scolaire utilisant exclusivement une autre langue que leur L1 comme langue de communication scolaire et comme langue de socialisation entre les pairs (qui ont pour la plupart la langue de l'école ou une de ses variantes dialectales comme L1) a souvent de fortes implications sur les pratiques langagières. Pour un grand nombre d'élèves, le fait d'être scolarisé exclusivement en L2 dans une communauté utilisant cette langue comme langue habituelle de communication entraîne ainsi un déplacement des pratiques sociales et langagières non seulement scolaires mais également extra-scolaires vers l'espace sociolinguistique de leurs pairs. En d'autres termes, en reprenant le schéma proposé par Billiez & Lambert (2005)<sup>92</sup>, l'intégration de la *sphère de l'école* dans un certain espace sociolinguistique entraîne dans son sillage la *sphère du temps libre*, dont les activités se retrouvent en grande partie réalisées au sein de cet espace. Seule la *sphère domestique* reste ancrée dans un espace sociolinguistique dans lequel la ou les L1 jou(e)nt un rôle primordial. Bien sûr, il convient de garder à l'esprit le caractère dynamique de ce schéma, dont les tendances présentées ici connaissent des modulations en fonction de chaque élève. Par ailleurs, je tiens à préciser que, si ce schéma est très fréquent, il n'est pas unique : un certain nombre d'élèves opèrent une séparation entre la socialisation liée à l'école, dans leur L2, et celle du voisinage ou autre, en L1, comme l'indique le témoignage suivant, venant du père d'un garçon francophone scolarisé en Flandre dans un internat :

E24 *est-ce que G a des copains flamands ? /*

P25 *il a des amis qui lui téléphonent mais ce sont toujours des francophones / il n'y a pas de Flamands qui l'invitent pour le week-end / (corpus scolarisation transfrontalière interne à la Belgique, famille G)<sup>93</sup>*

On peut faire l'hypothèse que le fait que G soit scolarisé dans un internat favorise une rupture à la fois spatiale et sociale entre l'espace scolaire et l'espace non-scolaire, dans lequel il ne se trouve que durant le week-end et les vacances. Par ailleurs, G n'est pas le seul francophone dans cet établissement ; son

<sup>91</sup> Il s'agissait d'élèves de cinquième année du cycle primaire, âgés d'une dizaine d'années.

<sup>92</sup> Mentionné au chapitre 1.

<sup>93</sup> Corpus n'ayant pas encore fait l'objet d'une publication.

groupe d'amis proches à l'école est constitué uniquement d'élèves francophones. Le français reste donc la langue utilisée avec le cercle d'amis proches, y compris dans l'espace scolaire que constitue l'internat.

Quant à l'écosystème 1, la grande différence avec les deux autres écosystèmes réside dans le fait que l'éducation bilingue déployée à Madagascar ne résulte pas d'un choix familial mais des caractéristiques du système éducatif, que l'on peut également relier à la place des langues dans le macro-domaine sociétal. Sur le plan sociolinguistique, les pratiques extra-scolaires ne sont donc pas influencées uniquement par l'école mais bien par la configuration sociolinguistique globale de la société. Cette configuration entraîne chez les élèves des pratiques langagières extra-scolaires dans lesquelles le français, différentes variétés du malgache ainsi que diverses formes de discours mixte (Cf. document 10) s'articulent sur une palette très large de possibilités en fonction de facteurs tels que les compétences des élèves dans l'un ou l'autre code, les caractéristiques des situations de communication, les habitudes sociolinguistiques familiales, etc. Comme je l'ai montré dans le document 9, la prise en compte des réseaux de communication permet une démarche assez fructueuse de mise en évidence des pratiques plurilingues.

Je voudrais revenir ici sur le français, que je présente dans les lignes qui précèdent comme une entité homogène, contrairement au malgache dont je mets en avant les variétés. S'il y a évidemment de la variation dans les productions en français des élèves malgaches, j'ai pris le parti de ne pas ériger cette variation en variétés constituées mais d'y voir avant tout des états d'interlangue. Deux éléments m'ont amenée à ce positionnement. En premier lieu, le fait que ces élèves soient intégrés dans un processus d'apprentissage du français me conduit à considérer leurs écarts par rapport au français standard hexagonal comme des étapes dans l'intégration de la norme de ce français standard, qui est visée par les enseignants de français (Cf. document 17). Par ailleurs, y a-t-il à Madagascar suffisamment d'éléments déterminants pour déplacer le curseur terminologique de la notion de *particularité lexicale* (Lafage, 1995) à celle de *variété régionale* ou *régiolecte*<sup>94</sup> ?

La communauté des sociolinguistes connaît bien les raisons historiques qui ont conduit un certain nombre de chercheurs à faire des descriptions des français régionaux, montrant qu'ils fonctionnent en systèmes autonomes aux normes partagées par des communautés données. Il est cependant nécessaire de s'interroger sur la construction de l'objet opérée par les chercheurs lorsque, comme dans le cas de Madagascar, les régionalismes qu'ils décrivent ne sont pas reconnus par les locuteurs. Bavoux (1997b) a fait le choix de proposer pour Madagascar la notion de *cryptoglosse*, terme décrivant le fait qu'une variété identifiée par le chercheur ne bénéficie pas de reconnaissance sociale par ses locuteurs :

*« Nous proposons d'appeler cette variété, et d'autres qui éventuellement répondraient à la même définition, des cryptoglosses, et de donner à cryptoglosse ou variété cryptoglossique non pas le sens de code à décrypter (la variété n'est pas un argot), mais de variété occultée, cachée, éventuellement en latence, ce qui suppose que son statut peut changer et qu'elle peut dans l'avenir apparaître au grand jour, c'est-à-dire donner lieu à des discours explicites et à des comportements de légitimation, être non plus seulement parlée, mais dite. » (Bavoux, op. cit. : 73).*

Comme toutes les constructions d'objets, le modèle du cryptoglosse constitue son propre découpage du réel et se légitime en tant que tel. Il ne correspond cependant pas à ma propre lecture du paysage sociolinguistique de Madagascar, a fortiori pour une focalisation sur les pratiques des élèves.

---

<sup>94</sup> Que Bavoux (1997a : 237) définit de la façon suivante : « Les définitions élargies, plus actuelles, présentent le *régiolecte* comme une variété à part entière, et n'en définissent pas nécessairement les caractéristiques par rapport à la variété standard : le *régiolecte* y est conçu comme la variété de langue d'une communauté linguistique géographiquement circonscrite, ou plus exactement la mise en œuvre par cette communauté de ressources – phonologiques, morphologiques, lexicales, syntaxiques et sémantiques – qui sont celles de la langue commune ».

Nous allons maintenant voir si ces pratiques plurilingues reliées à l'éducation bilingue et, dans le cas spécifique de l'écosystème 1, aux configurations sociolinguistiques de la société, restent limitées à un niveau fonctionnel ou si, au contraire, elles peuvent être reliées à des aspects relevant du développement de la personnalité ou de la trajectoire de vie des élèves.

#### 4.2. Pratiques socio-langagières et développement identitaire des locuteurs

L'étroite relation entre les usages des langues ou variétés et leurs implications identitaires est bien documentée (Edwards, 1994 ; Mufwene, 1997 ; Slabbert & Finlayson, 2000 ; Kunkel, 2010 ; etc.). Les langues/variétés fonctionnent fréquemment comme des attributs identitaires de groupe et sont utilisées comme telles aussi bien dans des démarches de catégorisation sociale d'autrui que dans des stratégies d'affirmation identitaire personnelles. En d'autres termes, opérer un choix de langue ou de variété en situation d'interaction verbale est une forme de positionnement identitaire, comme nous avons pu le voir dans la section 3.2.

Je ne développerai pas ici ces aspects liés aux appartenances de groupes, préférant insister sur d'autres points moins souvent mentionnés dans les travaux de recherche et ayant trait au rôle que peuvent jouer les langues dans le développement individuel des locuteurs, que ce soit au niveau de la personnalité ou sur le plan de leur parcours de vie. Parmi les nombreuses questions qui ont jalonné pour moi cette quinzaine d'années de recherche, un questionnement récurrent concernait l'éventualité d'un impact identitaire de l'éducation bilingue sur les élèves. Par *impact identitaire*, je ne visais pas nécessairement les retombées sociales liées à des pratiques langagières et des choix éducatifs marqués<sup>95</sup>, mais plutôt la place que les langues étaient éventuellement amenées à prendre dans la sphère personnelle des élèves. Autrement dit, je me demandais si l'éducation bilingue était, sur le plan sociolinguistique, un phénomène que les élèves cantonnaient au domaine scolaire ou si, au contraire, la/les langues entrant en jeu à l'école avai(en)t également une place dans d'autres domaines de la vie des élèves, non seulement en termes de pratiques socio-langagières mais également à un niveau plus profond de la construction identitaire des individus. J'ai trouvé des éléments de réponse à ces questionnements dans les trois écosystèmes retenus.

J'ai associé *trajectoire de vie* et *construction identitaire* dans le titre de la section 4. Cette association peut a priori ne pas aller de soi car les deux notions se placent sur des plans différents : la première réfère en premier lieu à une succession d'événements, tandis que la deuxième décrit des phénomènes d'ordre socio-psychologique. Pourtant, je les considère comme intimement reliées, la succession d'événements associée à la notion de trajectoire de vie ne se produisant pas de manière indépendante, détachée des aspects socio-psychologiques. La plupart des psychologues et psychologues sociaux s'accordent d'ailleurs depuis quelques décennies à considérer la construction identitaire des individus comme « un processus dynamique, marqué par des ruptures et des crises, inachevé et toujours repris » (Marc, 2009 : 35) :

*« Plusieurs facteurs, de nature sociale, sont susceptibles d'entraîner des modifications importantes dans la conscience de soi : le choix de l'exercice d'une profession ; le degré de réussite et le statut socio-économique qui en découle ; le mariage (ou le célibat qui entraîne l'identité de « vieille fille » ou de « vieux garçon ») ; la maternité ou la paternité (qui confère une nouvelle identité de parent) ; les rôles sociaux assumés (comme syndicaliste, militant politique, animateur d'association, etc.) ; les affiliations idéologiques et religieuses ; l'état de santé ; les événements (deuil, chômage, reconversion, divorce, accident, maladie, psychothérapie, etc.). » (ibid.).*

Les trajectoires de vie, telles qu'elles peuvent être décrites par des éléments factuels, constituent l'une des facettes de l'ensemble des éléments entrant dans le processus psychologique et social de

---

<sup>95</sup> Même si j'ai également exploré ces aspects sociaux (Cf. notamment les documents 5 et 6).

représentation de soi et de positionnement de soi par rapport aux autres. Dans les écosystèmes 2 et 3, ces trajectoires de vie sont en partie déterminées par le choix d'éducation bilingue fait par la famille ainsi que par les langues entrant dans cette éducation bilingue.

Dans l'écosystème 2, la deuxième partie de l'étude longitudinale que j'ai réalisée en Bulgarie a montré une influence certaine de la scolarisation en langue seconde sur les trajectoires de vie puisque plus d'un tiers des élèves ayant répondu au deuxième questionnaire ont opté pour des études en français, que ce soit en France, dans un cursus universitaire francophone en Bulgarie ou dans le cadre d'une mobilité d'études. Par ailleurs, le témoignage de certains élèves confirme l'imbrication des éléments factuels (choix du cursus universitaire, projets d'avenir, etc.) et de leur rapport profond à la langue, ainsi qu'on peut le voir dans les deux extraits suivants, en réponse à la question « Es-tu content d'avoir suivi une classe francophone au lycée ? Si oui ou non, pourquoi ? » :

*C'est important car déjà le français est une part de mon caractère et je ne peux pas me figurer dans l'avenir sans tout ce que cette langue m'a donné (questionnaire 46)*

*Tout est connecté d'une certaine façon avec le fait que j'aie été dans une (et dans LA bonne) classe de français. Cela joue un rôle dans la construction de moi en tant que personne et par conséquent avec le futur que je vivrai (questionnaire 26)*

*(document 8 : 146)*

Dans l'écosystème 3, comme je l'ai montré dans la section 4.1., le fait d'être scolarisé de l'autre côté de la frontière linguistique (que ce soit en français ou en néerlandais) n'implique pas uniquement l'utilisation d'une L2 comme langue d'enseignement. En pénétrant dans le domaine scolaire se trouvant au-delà de la frontière linguistique, les élèves accèdent également à l'espace sociolinguistique et culturel dans lequel ce domaine scolaire est inséré, et que l'on peut relier au macro-domaine sociétal évoqué au chapitre 1. Les élèves font alors figure d'altérité au sein de ce domaine, tout en s'acculturant progressivement, à des degrés très variables, à certains de ses schèmes socio-culturels. La notion d'altérité prend bien sûr une tournure spécifique dans le contexte de la Belgique, où les antagonismes linguistiques, sociaux et politiques entre Flamands et Wallons ont pris des formes diverses mais souvent excessives depuis plusieurs générations. Dans ce double système d'acculturation/altérisation, les élèves seront amenés à dessiner, de manière plus ou moins volontaire, les contours d'une identité nouvelle, modelée par les modèles et influences auxquels ils sont soumis, ainsi que par les catégorisations qui leur sont renvoyées. L'âge des élèves et la durée de la scolarisation transfrontalière jouent bien sûr un rôle déterminant dans cette dynamique : ce n'est qu'à partir de la fin du cycle primaire que l'on voit émerger de manière nette les ancrages socio-culturels et identitaires de ces élèves. Les modalités de catégorisation sont également cruciales et ont un impact sur le pôle acculturation. Ainsi, parmi toutes les familles, pratiquant une scolarisation transfrontalière, que j'ai rencontrées, je n'ai jamais trouvé de configuration *altérisation forte*<sup>96</sup> / *acculturation forte*. Dans les cas où les élèves subissent une stigmatisation importante du fait de leur appartenance à une autre communauté, les formes d'acculturation sont généralement assez faibles. Dans d'autres cas, moins conflictuels, le témoignage de certains élèves et de leurs parents indique des dynamiques d'acculturation fortes, aussi bien au niveau des pratiques socioculturelles que des représentations. Les exemples suivants en sont des illustrations :

### **Famille E**

*M80 aujourd'hui L n'a plus honte d'être à l'école en Belgique / il est plus fier parce que même quand il voit des copains français il va faire exprès de parler en néerlandais pour qu'ils ne comprennent pas / il les nargue / [...] une autre fois il était à une fête et il faisait exprès devant les copains de ma fille aînée de parler en néerlandais / ils lui disaient parle français comme nous / il est fier de parler néerlandais /*

*[...]*

---

<sup>96</sup> Autrement dit : stigmatisation.

- E85 *et après le primaire / où est-ce que L va aller ? /*  
 M86 *ben il ira à Poperinge comme les autres copains / il se sent plus Belge que Français / depuis qu'il est tout petit il dit / moi quand je serai grand / je serai policier belge L<sup>97</sup> (famille E, document 7 : 136)*

### **Famille D**

- M 93 *moi franchement maintenant quand on parle d'elle / j'avoue ça me fait peur / j'ai peur / en tant que parent / en tant que maman / [...] parce que je n'ai PLUS de suivi / j'ai beau lui donner une structure de vie à la maison / ou tout ce qu'on veut / je sais très bien qu'en claquant la porte elle a / elle pense autrem / allez / elle a une autre mentalité / elle a cette mentalité néerlandophone quoi / (famille D, document 7 : 129).*

En ce qui concerne l'écosystème 1, j'aimerais mettre l'accent sur la manière dont, pour certains élèves, la langue passe sans qu'ils le veuillent du statut d'objet fonctionnel à celui d'élément intégré à la personnalité. Les exemples qui suivent, tirés du document 21 (p. 260 et suivantes), montrent trois degrés de rapport avec le français, de l'extériorité à la familiarité puis à la pénétration de la langue dans l'espace intime du locuteur.

### **Interview 6**

- E572 *[...] ce que j'aimerais savoir / c'est si pour vous / le français c'est / une langue étrangère / je veux dire / langue étrangère comme les autres par exemple comme l'anglais comme l'allemand comme l'espagnol / ou si c'est une langue proche de vous / alors une langue très proche de vous qui même peut-être fait partie de :: de votre personnalité / [...]*

[...]

- B576 *mm : / amiko aloha izy ohatran'ny hoe : / akaikikaiky ihany fa tsy tena hoe akaiky aloha ilay izy satria : / tsy dia maro ohatran'ny mbola tsy zatra izany ilay miresaka amin'ny français zay / dia : / akaikikaiky ihany izany ilay izy rehefa anona hoe : / hoe misy misy mampakaiky an'azy satria / hoe : ty am-pianarana izao dia hoe : / tsy maintsy miteny amin'ny français / ilay prof dia tsy maintsy : / mizatra amin'izay français izay izany ianao / [oui / pour moi c'est un peu proche mais pas trop quand même / car il y a beaucoup de gens qui ne sont pas habitués à parler français / il m'est proche quand quelque chose m'en rapproche / par exemple à l'école le prof doit parler français / il faut que tu t'y habitues]*

### **Interview 7**

- K237 *teny frantsay mo / zaho moa izany efa niteny frantsay foana dia ohatran'ny / ohatran'ny efa efa / fa efa : / ohatran'ny niteniny E teo izany voa voataiza amin'izany izany zahako / dia ça fait partie de moi izany ilay izy fa : / efa efa amiko mihitsy sady / sady ilay : teny frantsay koa izany mahafinaritra be anahako / mahafinaritra be anahako izany ilay : intonation-n' ilay izy sy ilay miteny / na amin'ny langues rehetra tamin'ny : eto an-tany izany a / vazaha tena nahasarika an'ay voalohany / io mihitsy izany no tena tiako / sady ilay izy koa tena / ilaina be mihitsy ilay izy / [...]*  
*[j'ai toujours parlé le français / j'ai été éduquée avec / comme a dit E tout à l'heure ça fait partie de moi / ça fait complètement partie de moi / et le français me plaît beaucoup / l'intonation comme le fait de parler / de toutes les langues du monde c'est la première qui m'a attirée / c'est vraiment celle que j'aime / et en plus elle est très utile / [...]*

### **Interview 5**

- C483 *[...] des fois : ça m'arrive de: // de : parler en français à moi-même /*  
 E484 *ah oui (rires) / et tu te dis quoi ? /*

---

<sup>97</sup> Il ne sera peut-être pas inutile de rappeler que L est le garçon qui, auparavant, était stigmatisé par ses sœurs du fait qu'il était scolarisé en néerlandais, ce choix de scolarisation n'étant par ailleurs pas lié à des stratégies éducatives mais à des aspects financiers.

C484 euh : // si je fais quelque chose / euh: je me pose une question et je et je réponds moi-même / mais en français mais pas en malgache / je sais pas pourquoi / ça m'est venu à l'idée : /

#### **Interview 4**

D23 oui oui j'ai remarqué ça / quelquefois je me demande / comment se fait-il que moi je parle à moi-même en français pourtant je suis malgache / [ze] j'ai le SANG malgache / alors que moi je parle en français / ben: je dis que / oh c'est peut-être tout naturel / mais non je me dis oh je me demande moi-même pourquoi ça fait comme ça // je ne trouve pas la réponse /

Entre les langues de l'école ayant un impact sur les trajectoires de vie à celles qui semblent avoir pris possession de l'espace intime de certains élèves, réduits au statut de spectateurs passifs d'un dédoublement de personnalité sociolinguistique<sup>98</sup>, il semble difficile de nier la place de l'enseignement bilingue dans la construction identitaire. Il serait cependant trompeur de considérer l'enseignement bilingue comme l'unique moteur de ces aspects identitaires : j'espère avoir pu montrer dans les différents documents traitant des aspects identitaires que, si l'enseignement bilingue, par les ruptures et marquages sociaux qu'il produit, peut constituer un déclencheur sur le plan identitaire, c'est bien au sein d'une configuration de facteurs, et sur un terrain individuel propice, que les déclenchements se produisent.

### **5. Quand l'éducation bilingue pénètre dans les familles**

Lorsque les parents lancent une démarche d'éducation bilingue pour un ou plusieurs de leurs enfants, ils ne se doutent probablement pas que cette démarche est susceptible d'avoir des implications au niveau des relations familiales. On peut en trouver quelques aspects dans l'écosystème 2, en particulier lorsque les enfants suivent chacun des cursus spécifiques sur le plan sociolinguistique<sup>99</sup>, sans que les implications modifient réellement le fonctionnement de la famille. Il en va autrement dans le cadre d'une scolarisation transfrontalière (écosystème 3), où la rupture sociolinguistique qui survient entre le domaine familial et le domaine scolaire ainsi que le domaine des loisirs s'accompagnent d'effets secondaires importants. Dans le document 7, j'avais modélisé de la façon suivante la configuration de l'espace familial et scolaire en situation de scolarisation transfrontalière :

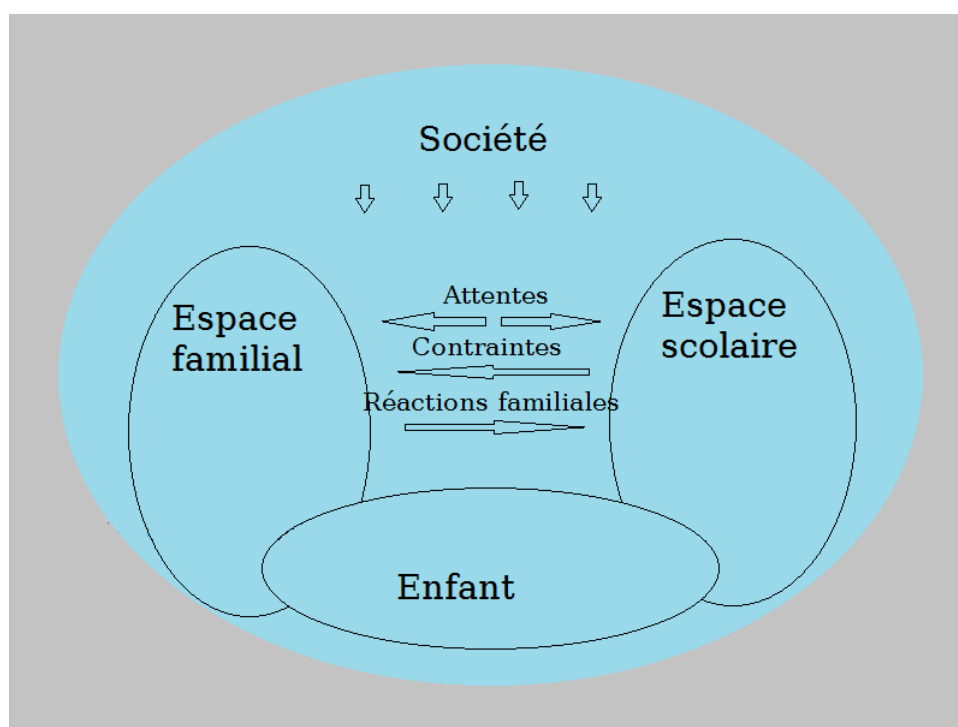
---

<sup>98</sup> Ces configurations rappellent d'ailleurs fortement la schizoglossie décrite par Haugen (1972).

<sup>99</sup> Cf. document 8, p. 139-140.

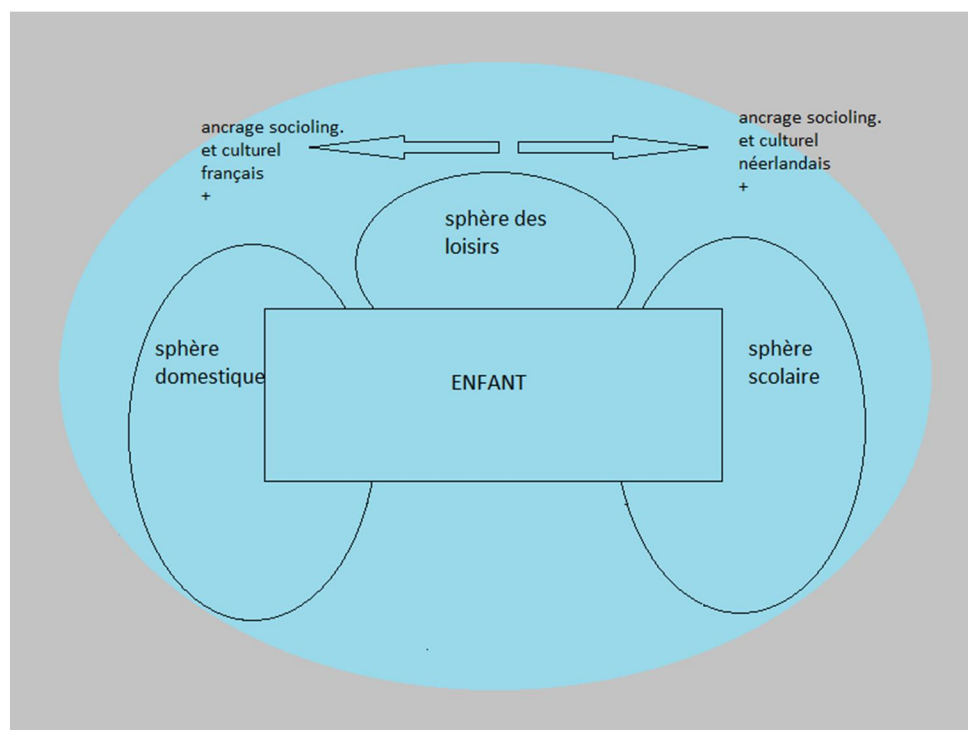


**Figure 1 : modélisation initiale présentée dans le document 7 (p. 118)**



En prenant en compte le modèle des écosystèmes, je modélise maintenant de la façon suivante les éléments constitutifs de l'écosystème 3 :

**Figure 2 : écosystème 3 (schéma général)**



Comme je l'indique sur la figure 2, la rupture sociolinguistique entre le domaine de l'école et le domaine domestique est accompagnée d'une rupture culturelle et sociale. J'ai donné dans les pages qui précèdent

quelques exemples de ces formes de rupture. En ce qui concerne l'école, un certain nombre de parents s'inquiètent de ne pas connaître le système scolaire dans lequel leurs enfants sont intégrés. Les aspects culturels des contenus scolaires sont également marqués par cette rupture, comme on peut le voir dans l'exemple suivant :

### **Famille 17**

*M211 c'est vrai que parfois une des questions que je me suis posées c'est au sujet de l'histoire / c'est vrai que l'histoire néerlandaise n'est pas la même que l'histoire francophone / et là je me suis dit effectivement une partie des choses qu'ils vont apprendre seront les mêmes que ce que nous avons appris / et puis c'est que d'un autre côté ils mettent l'accent sur d'autres choses que nous n'avons pas apprises à l'école / donc là je me suis posé la question mais bon / (document 6 : 91)*

Dans ce témoignage, on comprend bien que le problème qui se pose va au-delà de la rupture culturelle entre la Flandre et la Wallonie : c'est bien d'une rupture générationnelle qu'il est question. En apprenant d'autres contenus, en étant modelés par un autre moule culturel, les enfants ne s'inscrivent plus dans la lignée de leurs parents et passent du côté de l'altérité par rapport à l'héritage familial. Il s'agit à nouveau de problématiques identitaires. Au-delà du fait que l'enfant soit locuteur d'une autre langue, son mode de scolarisation le marginalise par rapport à la généalogie familiale.

J'ai montré dans les documents 6 et 7 à quels niveaux la rupture sociolinguistique pouvait jouer sur la structuration des relations familiales. Sur le plan de la communication, le déséquilibre des compétences linguistiques au sein de la famille peut provoquer l'exclusion de certains membres de la famille<sup>100</sup> ou, parallèlement, l'émergence de modes de communication privilégiés par le biais de la « langue des secrets ». On retrouve des configurations similaires dans l'écosystème 1, par le biais de la scolarisation des enfants dans des établissements différents, dans lesquels les usages langagiers sont plus ou moins orientés vers le malgache ou le français<sup>101</sup>. La rupture sociolinguistique entre la sphère scolaire et la sphère domestique entraîne également une redistribution des rôles entre parents et enfants, ces derniers étant amenés à endosser des responsabilités qui sont normalement du ressort des parents.

Pour analyser ces différents aspects, je me suis appuyée sur les travaux de sociologues de la famille et de sociologues de l'éducation ayant exploré les relations entre les familles et l'école (Montandon & Perrenoud, 1994 ; Terrail, 1997 ; Charlot et al., 1999 ; etc.). J'ai trouvé une source d'inspiration particulière dans les travaux de Kellerhals & Montandon (1991), qui se sont attachés à dresser une typologie des styles de coordination entre la famille et l'école. M'inspirant de cette typologie, j'ai cherché à comprendre, en focalisant mon analyse sur cinq familles, comment chacune de ces familles gère la rupture sociolinguistique entre la sphère scolaire et la sphère domestique (document 7), mon objectif étant « de vérifier s'il existe un positionnement familial idéal pour la réussite d'une démarche de scolarisation en langue seconde et, dans le cas contraire, de mettre en évidence les caractéristiques de certaines configurations spécifiques » (document 7 : 109). Sur ces cinq familles, dont les parents ne maîtrisent pas la langue de l'école, deux familles ont mis en place des stratégies de convergence vers l'école ou la communauté scolaire (famille A : l'aventure contrôlée ; famille B : l'appartenance à une communauté). Les trois autres familles présentent comme point commun le fait d'avoir mis en place de manière explicite un système de *délégation* (Kellerhals & Montandon, 1991) envers les autres instances éducatives que leurs enfants fréquentent. Pour la famille D, la rupture est choisie et assumée, les parents (enseignants) trouvant même un intérêt à ne pas connaître la langue de l'école :

---

<sup>100</sup> Cf par exemple le document 6 p. 95 ou p. 97 (« quand tu parles à tes copains et à tes copines tu dis du mal de moi ? »).

<sup>101</sup> Cf. le document 9 p. 174.

### **Famille D**

- P65 *pour revenir à mes motivations pour scolariser mes enfants en néerlandais / une de mes motivations c'était que ne connaissant pas la langue / je n'avais pas à suivre mes enfants / moi ça m'arrangeait de leur foutre la paix /*
- M66 *comme ça à la maison ils travaillaient tout seuls / on vérifiait s'ils avaient fait leur travail mais on ne pouvait pas contrôler en détail<sup>102</sup> / (document 7 : 133)*

Pour la famille E, dont j'ai déjà parlé dans ce chapitre, la rupture sociolinguistique (liée à des contraintes financières s'inscrit dans la continuité d'une rupture globale de la famille avec l'école (« tu savais déjà pas nous suivre nous autres alors comment tu vas faire pour le suivre lui »). Pourtant le fait que cette rupture se fasse sur un plan sociolinguistique va modifier la configuration des relations entre cette famille et les instances éducatives, dans la mesure où le jeune garçon va être pris en charge par une voisine néerlandophone qui va lui faire tous les jours du soutien scolaire. De ce fait, la délégation prend une tournure totalement différente de celle qui a eu lieu pour les aînés du jeune garçon. Aucun espace spécifique n'est réservé dans mon schéma (figure 2) à cette voisine qui va servir d'intermédiaire entre le jeune garçon et la sphère scolaire, et, par élargissement, avec l'espace sociolinguistique néerlandophone. A ce schéma manque donc une sphère de l'environnement proche (sphère du voisinage ?) qui, étant donné la mixité linguistique de cette zone frontalière, s'inscrirait sur toute la longueur de l'axe « ancrage sociolinguistique et culturel ». En centrant le schéma sur le cas de ce garçon, l'espace réservé à la voisine serait à l'intersection de la sphère du voisinage et de la sphère scolaire.

Enfin, la famille C s'inscrit elle aussi dans une rupture forte avec la sphère scolaire et, de manière générale, avec l'espace sociolinguistique et culturel néerlandophone, dans lequel la fille de la famille est pourtant profondément intégrée. Ici, la mère dresse une barrière entre la sphère familiale et tout ce qui s'apparente à l'espace néerlandophone, dans lequel se trouvent pourtant une grande partie des pratiques sociales et langagières de sa fille, ce qui, d'après elle, a des répercussions sur le plan de ses relations avec sa fille. Dans cette famille, les aspects sociolinguistiques et psychologiques sont intimement liés, y compris dans les jugements portés par les parents sur leur fille :

- F173 *mais ils sont toujours là occupés à dire que mon caractère a changé parce que je suis partie en Flandre / mais ils savent pas comment mon caractère aurait été si j'étais resté / peut-être que ça aurait été pire / et ils auraient dit / ah si tu étais allée en Flandre / (document 7 : 130)*

Parmi toutes les familles que nous avons rencontrées, la famille C est l'une des rares à ne pas être parvenue à gérer les ruptures provoquées par la scolarisation transfrontalière. J'ai appris un an plus tard que les parents avaient obtenu gain de cause et que leur fille était désormais scolarisée en Wallonie. Cette famille n'est pas la seule à avoir interrompu la démarche de scolarisation transfrontalière, mais elle fait partie des rares à avoir mis fin à la démarche pour des raisons liées à l'équilibre familial.

Ces cinq familles ont donc chacune développé des modes très spécifiques de gestion (ou de non-gestion) du rapport avec l'école et avec l'espace sociolinguistique auquel elle est relié. Hormis la famille C, elles semblent toutes avoir réussi, par le biais de configurations très diverses, à trouver un équilibre satisfaisant à la fois les parents et les enfants intégrés dans une scolarisation transfrontalière.

---

<sup>102</sup> Cette dernière prise de parole relativise cependant la délégation, qui est loin d'être totale.

## Chapitre 4

### Education bilingue et construction de compétences par les élèves

J'ai mentionné dans le chapitre 2 le fait qu'une démarche d'éducation bilingue soit souvent considérée, tant par les parents que par les décideurs, comme un moyen efficace de faire développer aux élèves des compétences linguistiques. Dans le chapitre 3, j'ai évoqué l'hétérogénéité des compétences plurilingues des élèves de l'écosystème 1 ; j'ai mis en avant, par ailleurs, l'intégration des élèves de l'écosystème 3 dans un espace sociolinguistique et culturel relié à une autre langue que la langue habituelle de la sphère domestique, ce qui implique le développement de certaines compétences dans cette langue. Jusqu'à présent, j'ai cependant simplement évoqué ces points relatifs aux compétences, sans y apporter de précisions. Ce n'est ni un oubli ni le fait du hasard. Il m'a semblé important de montrer dans les chapitres précédents que l'éducation bilingue est un phénomène global qui dépasse largement les frontières de la sphère scolaire et que la question des pratiques langagières peut être traitée de manière pertinente sans nécessairement s'appuyer sur une évaluation fine des compétences. Le moment est maintenant venu, dans ce chapitre 4, de me focaliser sur l'évaluation de certaines compétences développées par les élèves.

Au sein de ce phénomène global que constitue l'éducation bilingue, un point commun relie toutes les situations : le fait que les élèves soient amenés à suivre une partie ou la totalité de leur cursus scolaire dans une langue qui n'est pas leur L1. Cet aspect fait partie depuis des années de mes préoccupations concernant l'éducation bilingue. Lorsque j'ai commencé à travailler dans le domaine de l'éducation bilingue, la plupart des ouvrages ou articles que j'ai lus sur le sujet éludaient cette problématique, ne traitant la question des compétences que par le biais d'évaluations des compétences linguistiques en L1 ou en L2, sans faire de lien avec la construction de compétences disciplinaires. De même, le discours et les réglementations émanant des décideurs paraissaient implicitement s'appuyer sur l'existence d'une sorte de relation d'équivalence entre les langues utilisées pour la construction et l'évaluation des compétences disciplinaires. Comme je l'ai évoqué dans le chapitre 2, les autorités malgaches ont instauré la possibilité pour les candidats aux examens nationaux (CEPE, BEPC et baccalauréat) de composer, au choix, en français ou en malgache. De la même façon, en Communauté française de Belgique, les évaluations que les élèves passent à la fin du cycle primaire passent par le français, y compris pour les élèves des programmes immersifs. Que ce soit pour Madagascar ou la Belgique, je n'ai pas vu dans le discours officiel la moindre mention de précautions particulières à prendre par rapport au changement de langue<sup>103</sup>.

Intuitivement, il me semblait pourtant que les langues étaient des codes possédant suffisamment de caractères spécifiques pour que le passage de l'une à l'autre entraîne certains décalages dans l'interprétation des informations véhiculées. Par ailleurs, la définition même du répertoire plurilingue, telle qu'elle a été proposée par Gumperz (1972) et reprise dans de nombreux travaux, me semblait aller à l'encontre d'une utilisation des langues comme des codes interchangeable : les élèves disposaient-ils des ressources linguistiques, et notamment lexicales, pour pouvoir, sans y être préparés, utiliser l'une ou l'autre langue pour la construction et l'évaluation de leurs compétences disciplinaires ? Le problème n'était d'ailleurs pas à mes yeux l'utilisation de l'une ou l'autre langue pour la construction des compétences, mais plutôt le fait que certaines matières ou certaines thématiques ne soient traitées que dans une langue, sans que l'on se préoccupe apparemment de l'usage que les élèves pourraient faire

---

<sup>103</sup> En Belgique, les enseignants et responsables d'établissements que j'ai rencontrés m'ont cependant pratiquement tous indiqué de manière spontanée qu'ils prennent soin, durant l'année de sixième primaire, de faire travailler les élèves en français sur les matières et/ou thématiques qui feront l'objet d'évaluations.

ensuite de ces compétences et de leurs moyens d'expression dans des contextes autres que celui d'une scolarisation en L2.

Ces différentes questions ont donné lieu à un long cheminement, que j'ai effectué parallèlement à la poursuite d'autres recherches s'inscrivant dans des problématiques pour lesquelles je disposais d'un plus grand nombre de clés d'analyse. J'avais l'impression de devoir effectuer un travail de débroussaillage énorme au niveau de la littérature existante pour pouvoir trouver des éléments applicables à la problématique de l'articulation entre les compétences linguistiques et les compétences disciplinaires. J'ai publié un premier article en 2008, galop d'essai dont la présentation lors d'un colloque m'a également permis de recevoir des retours de la communauté scientifique. J'ai ensuite publié en 2011 un deuxième article avec Michael Markey, suivi cette année d'un troisième article que nous venons de soumettre au comité de lecture d'une revue. Ce troisième article me semble avoir bénéficié de l'expérience des deux premières publications sur le sujet, ainsi que de la poursuite de ma réflexion sur l'articulation langues/contenus disciplinaires, notamment dans le cadre des interventions que j'ai faites pour l'Agence Universitaire de la Francophonie au Bénin et en Côte d'Ivoire (projet IFADEM). Ces interventions pour l'AUF n'ayant pas fait l'objet de publications, je ne les commenterai cependant pas dans cette synthèse. Les trois articles que j'ai publiés seule ou avec Michael Markey s'appuient chacun sur un corpus original recueilli en Belgique au sein de l'écosystème 2. Parallèlement, j'ai publié en 2013 une étude sur le thème des manuels bilingues, centrée en partie sur l'écosystème 1, et qui s'inscrit dans une relation de complémentarité avec les trois autres publications. Ces quatre publications, correspondant aux documents 12, 13, 14 et 15, constituent les pierres angulaires de ce chapitre 4.

Dans ce chapitre, j'aborderai successivement les points suivants :

- Bilinguisme et plurilinguisme
- Les compétences des élèves en contexte d'éducation bilingue
- Analyser les compétences linguistiques des élèves
- De la modélisation aux résultats de l'analyse de corpus

## 1. Bilinguisme et plurilinguisme

Il va sans dire que la palette des définitions du bilinguisme présentes dans la littérature est très large. De grandes tendances se dessinent toutefois.

Les premières définitions du bilinguisme s'inscrivent dans une perspective de mesure des compétences. Après la désormais classique définition de Bloomfield (1935), qui considère uniquement comme bilingue une personne ayant une compétence de natif dans deux langues<sup>104</sup>, on voit apparaître dans les années 1950 et 1960 des batteries de tests linguistiques et psychologiques destinés à mesurer les compétences dans deux langues et donc à déterminer si un individu peut être classé comme bilingue<sup>105</sup>. Quels que soient les critères retenus par les concepteurs de ces tests pour déterminer le seuil et les degrés du bilinguisme, ils sont la plupart du temps mis en relation avec un modèle monolingue, comme on le voit très nettement chez Macnamara (1967 : 61) :

*« How are we to measure degree of bilingualism and categorize bilingual performance along the relevant continua ? Lado (1961) shows the complexity involved in composing appropriate tests*

---

<sup>104</sup> « [...] Le cas extrême dans cette connaissance d'une langue étrangère survient lorsque le locuteur est si compétent qu'on ne peut le distinguer des locuteurs autour de lui pour qui cette langue est leur langue maternelle. C'est le cas occasionnellement, lorsqu'il s'agit d'un transfert de langue à l'âge adulte, et fréquemment lorsque ce transfert survient au cours de l'enfance, ce que nous venons de décrire. Lorsque cette connaissance parfaite d'une langue étrangère ne s'accompagne pas d'une perte de la langue maternelle, nous aboutissons au bilinguisme, connaissance de deux langues comme si elles étaient toutes deux maternelles. » (Bloomfield, 1935/1970 : 57)

<sup>105</sup> Cf. Macnamara (1967) pour un recensement de ces tests.

*of skills in a single language ; the complexities involved in establishing comparable measures of skills in two language are, if I may be permitted to quantify, far more than double. To illustrate the point the measurement of vocabulary in two languages will suffice. To begin with, even if standardized vocabulary tests are available in two languages, they may not be appropriate for the population one wishes to test. Thus an English vocabulary test standardized in the United States, and a French vocabulary test standardized in France, may not be valid for use with French-English bilinguals in Quebec.»<sup>106</sup>*

Dans les décennies suivantes, un grand nombre de travaux exploreront, suivant cette perspective psycholinguistique, les types de bilinguisme (équilibré/dominant, composé/coordonné, etc.), sans que les chercheurs s'attachent nécessairement à donner une définition spécifique au bilinguisme<sup>107</sup>. Il ne s'agit en effet plus pour eux de déterminer si un individu est bilingue mais plutôt de prendre le bilinguisme comme une donnée de certains individus et d'en étudier les caractéristiques.

L'extension de la définition du bilinguisme à un ensemble de cas où un locuteur a développé des compétences dans deux langues a entraîné progressivement la prise en compte, dans le domaine du bilinguisme, de problématiques relevant de l'acquisition de la langue seconde (De Groot & Kroll, 1997), et, inversement, l'apport à l'acquisition ou à la didactique des langues d'éclairages tirés de recherches sur le bilinguisme. Se pose ainsi la question de la frontière entre le locuteur bilingue et l'apprenant d'une langue, que Py (2004 : 140) appelle respectivement « *bilingue accompli et catégorisé comme tel* » et « *bilingue en devenir* » :

*« Il y a de toute évidence une évolution continue entre l'apprenant débutant et le bilingue accompli. Il n'y a pas de frontière naturelle entre leurs répertoires verbaux respectifs, et il n'y a aucun palier dans l'apprentissage qui marquerait le passage d'une compétence d'apprenant à une compétence bilingue. » (Py, 2004 : 141).*

Les rapprochements que fait Py entre le bilingue accompli et le bilingue en devenir s'inscrivent à l'articulation de la didactique et de la perspective sociolinguistique qui, à partir des années 1950, a apporté une coloration particulière à la définition du bilinguisme. Weinreich (1953) est ainsi l'un des premiers à envisager une définition du bilinguisme basée non sur la mesure de compétences mais sur les usages, comme il le précise dès la première page de son ouvrage *Languages in contact* :

*« The practice of alternately using two languages will be called BILINGUALISM, and the persons involved, BILINGUAL. » (Weinreich, 1953 : 1)*

La mise en avant des usages conduit Weinreich à envisager une complémentarité des langues au sein du répertoire des locuteurs bilingues :

*« Many bilinguals are accustomed to discuss some topics in only one of their languages or to use only one language on given occasions ; [...]. A child learning both languages in its familial and play environment, for example, may be equipped to deal with everyday things in both tongues ; but if it studies certain subjects in a unilingual school, it will have difficulty in discussing these*

<sup>106</sup> Traduction : « Comment pouvons-nous mesurer le degré de bilinguisme et catégoriser la performance bilingue le long des continuums pertinents ? Lado (1961) montre la complexité inhérente au fait de composer des tests de compétence appropriés dans une langue ; la complexité que représente l'établissement de mesures de compétences comparables dans deux langues est, si je peux me permettre de quantifier, bien plus que double. Pour illustrer ce point, la mesure du vocabulaire dans deux langues suffira. Pour commencer, même si des tests de vocabulaire standardisés sont disponibles dans deux langues, il se peut qu'ils ne soient pas appropriés pour la population que l'on souhaite tester. Ainsi, un test de vocabulaire anglais standardisé aux Etats-Unis et un test de vocabulaire français standardisé en France peuvent ne pas être valides pour une utilisation avec des bilingues français-anglais au Québec. »

<sup>107</sup> Cook (1992 : 558), par exemple, utilise la périphrase « people who know two languages » pour désigner les locuteurs bilingues, sans chercher à donner plus de précisions.

*« learned » topics in the other language, and in an attempt to do so, it will be prone to mix the languages. » (ibid. : 81)<sup>108</sup>.*

Weinreich pose en fait les bases d'une définition fonctionnelle du bilinguisme, fondée sur la capacité du locuteur bilingue à mettre en œuvre de manière efficace sa compétence de communication dans des situations où les deux langues seront utilisées, que ce soit de manière séparée ou par un usage mixte des deux langues face à des interlocuteurs bilingues. C'est cette perspective qui prévaut encore à ce jour parmi les sociolinguistes. On la retrouve, avec différentes adaptations, chez un certain nombre de chercheurs, comme le montrent les deux définitions suivantes :

*« Je propose de définir le bilinguisme en termes fonctionnels, en ce sens que l'individu bilingue est en mesure – dans la plupart des situations – de passer sans difficulté majeure d'une langue à l'autre en cas de nécessité » (Oksaar, 1980, traduit par Lüdi. & Py, 1986 : 10).*

*« Bilingualism is the regular use of two or more languages (or dialects), and bilinguals are those people who use two or more languages (or dialects) in their everyday lives. [...] According to the wholistic<sup>109</sup> view, the bilingual is a fully competent speaker-hearer ; he or she has developed competencies (in the two languages and possibly in a third system that is a combination of the first two) to the extent required by his or her needs and those of the environment. The bilingual uses the two languages – separately or together – for different purposes, in different domains of life, with different people. Because the needs and uses of the two languages are usually quite different, the bilingual is rarely equally or completely fluent in the two languages. Levels of fluency in a language will depend on the need for that language and will be extremely domain specific. » (Grosjean, 2008 : 10 et 14)<sup>110</sup>.*

Les définitions sociolinguistiques du bilinguisme vont de pair avec la notion de *répertoire langagier* développée à partir des années 1960 par Gumperz, qui la présente de la façon suivante :

*« Rather than characterizing members as speaking particular languages it seems reasonable to speak of speech behavior in human groups as describable in terms of a linguistic repertoire consisting of a series of functionally related codes. Depending on the history of such communities, these codes may be dialects, styles, or superposed varieties of the same language or also genetically distinct languages. (Gumperz, 1972 : 45)<sup>111</sup>.*

---

<sup>108</sup> Traduction : « De nombreux bilingues sont habitués à discuter de certains sujets dans une seule de leurs langues ou à utiliser une seule langue à certaines occasions ; [...]. Un enfant qui apprend deux langues dans son environnement familial et son environnement de jeu, par exemple, sera peut-être équipé pour traiter des choses quotidiennes dans les deux langues ; mais s'il étudie certaines matières dans une école monolingue, il aura des difficultés à discuter dans l'autre langue de ces sujets « appris », et en essayant de le faire, il sera enclin à mélanger les langues. »

<sup>109</sup> Grosjean entend par *wholistic view* la représentation du bilingue comme une entité homogène pouvant difficilement être décomposée en deux parties distinctes (op. cit. : 13).

<sup>110</sup> Traduction : « Le bilinguisme est l'usage régulier de deux ou plusieurs langues (ou dialectes) et les bilingues sont les personnes qui utilisent deux ou plusieurs langues (ou dialectes) dans leur vie quotidienne. [...] Suivant la perspective *wholistic*, le bilingue est un locuteur-auditeur totalement compétent ; il a développé des compétences (dans les deux langues et éventuellement dans un troisième système qui est une combinaison des deux premiers) dans la mesure de ses besoins et de ceux de son environnement. Le bilingue utilise les deux langues – séparément ou ensemble – dans des buts différents, dans différents domaines de la vie, avec des personnes différentes. Étant donné que les besoins et les usages des deux langues sont généralement assez différents, le bilingue a rarement une aisance égale et complète dans les deux langues. Les niveaux d'aisance dans une langue dépendront des besoins d'utilisation de cette langue et seront extrêmement spécifiques à des domaines donnés. »

<sup>111</sup> Traduction : « Plutôt que de caractériser les membres [d'une communauté] comme parlant des langues particulières, il paraît raisonnable de parler des comportements langagiers dans les groupes humains comme pouvant être décrits en termes de répertoire langagier, consistant en une série de codes fonctionnellement reliés.

Le répertoire langagier, dans lequel Gumperz inclut aussi bien des langues distinctes que des variétés dialectales d'une même langue, implique une complémentarité entre les langues ou variétés qu'un locuteur a à sa disposition. Cette notion de répertoire constitue le fondement des notions de plurilinguisme et de compétence plurilingue, telles qu'elles sont actuellement comprises par la plupart des chercheurs francophones, c'est-à-dire non comme une somme de compétences monolingues mais bien comme un ensemble cohérent dans lequel tous les codes présents sont développés au sein d'un répertoire et activés de manière complémentaire en fonction des situations de communication. Précisons à ce sujet que si, comme je l'ai évoqué dans le chapitre 1, la notion d'*éducation plurilingue* désigne une démarche très spécifique, distincte de celle de *multilingual education*, les deux termes *plurilinguisme* et *multilingualism* s'inscrivent, eux, sur un même axe. La description que font par exemple Cenoz et Genesee des *multilingual speakers* pourrait tout à fait être s'appliquer à ce que les chercheurs francophones appellent des *locuteurs plurilingues* :

« *Multilingual speakers will have more specific distributions of functions and uses for each of their languages and, therefore, they should not be measured against the yardstick of a monolingual speaker who uses the same language in all contexts. From a psycholinguistic perspective, this view also implies that multilinguals possess a configuration of linguistic competencies that is distinct from that of bilinguals and monolinguals.* » (Cenoz & Genesee, 1998 : 18)<sup>112</sup>.

## 2. Les compétences des élèves en contexte d'éducation bilingue : construction d'un modèle

Avant de commencer cette section, je souhaite apporter quelques précisions terminologiques. Une grande partie des élèves inscrits dans une démarche d'éducation bilingue peuvent être considérés comme des locuteurs plurilingues. On pourra en effet trouver au sein de leur répertoire langagier les langues suivantes : langue(s) d'enseignement, langue(s) et/ou variétés utilisées pour la communication familiale, langues apparaissant dans le cadre de certains réseaux sociaux des élèves, autres langues apprises à l'école, etc. Dans la mesure où les compétences dont je vais traiter dans ce chapitre sont reliées soit aux langues d'enseignement soit à la L1 (ou éventuellement aux L1) des élèves, j'utiliserai désormais dans ce chapitre le terme *bilinguisme* afin de référer à ces deux pôles, tout en sachant que les pratiques langagières extra-scolaires des élèves peuvent les classer du côté du plurilinguisme. De même, pour ne pas alourdir le texte, j'utiliserai les dénominations *L1* et *L2*, le terme *L2* faisant référence à la langue de communication scolaire, qui, dans certains cas, pourra être utilisée conjointement à la L1 dans le cadre scolaire (cas de l'immersion paritaire) mais sera généralement beaucoup moins utilisée que cette L1 en dehors du cadre scolaire, voire pratiquement pas utilisée. Ces simplifications me semblent nécessaires afin de centrer mon discours sur l'articulation entre le pôle sociolinguistique de l'école et le pôle sociolinguistique de la sphère domestique. Je risque sinon de passer plus de temps à évoquer les cas spécifiques qu'à analyser les caractéristiques générales de cette articulation.

Le développement du répertoire langagier des élèves inscrits dans une démarche d'éducation bilingue est modelé par deux grandes spécificités :

---

*En fonction de l'histoire de ces communautés, ces codes peuvent être des dialectes, des styles, ou des variétés superposées de la même langue, ainsi que des langues génétiquement distinctes ».*

<sup>112</sup> Traduction : « *Les locuteurs plurilingues auront des distributions fonctionnelles et des usages de chacune de leurs langues plus spécifiques, si bien qu'ils ne devraient pas être évalués à l'aune des locuteurs monolingues qui utilisent la même langue dans tous les contextes. D'un point de vue psycholinguistique, ce point de vue implique également que les multilingues possèdent une configuration de compétences qui est distincte de celle des bilingues et des monolingues ».*



- Une rupture sociolinguistique généralement assez nette entre la sphère scolaire et la sphère domestique, entraînant une répartition fonctionnelle entre les usages de la L1 et de la L2 et le développement de compétences complémentaires en L1 et L2 ;
- Un développement des compétences en L2 étroitement relié à la construction de savoirs et de compétences dans des disciplines dites non linguistiques<sup>113</sup> (mathématiques, sciences, histoire, géographie, etc.) pour lesquelles cette langue est utilisée, exclusivement ou partiellement, comme médium d’instruction et donc comme outil de conceptualisation<sup>114</sup>.

Ces deux points sont fondamentaux. D’une part, ils ont des implications sur le plan des compétences que développeront les élèves en L2. Vigner, (2001) montre ainsi de manière très claire la progression linguistique et conceptuelle accompagnant le passage de la connaissance commune à la connaissance scientifique, avec les différents niveaux de formulation reliés à chaque étape de l’approfondissement conceptuel. D’autre part, ils ont un impact sur les démarches didactiques mises en œuvre, comme je l’ai mis en avant dans le document 13 :

*« Dans le cas d’une scolarisation en L1, c’est en s’appuyant sur un certain continuum entre la « langue » de l’école et celle de la maison que les enseignants aident leurs élèves à acquérir de manière conjointe les connaissances disciplinaires et les moyens linguistiques qui permettent de les intégrer dans des schémas cognitifs cohérents. Lorsque la construction de nouvelles connaissances passe par une L2, le recours à un continuum linguistique n’est pas toujours possible, ce qui a pour conséquence de modifier les modalités de construction de ces connaissances et du répertoire langagier qui les accompagne. Autrement dit, le processus cognitif d’intégration de nouveaux savoirs ne sera pas le même lorsque, pour parler des changements d’état de l’eau, un enseignant utilisera devant des élèves francophones de cinquième année de primaire le verbe s’évaporer ou celui de verdampen. Dans le premier cas, il est probable que l’enseignant pourra s’appuyer en partie sur ce terme, qui se réfère à des représentations sémantiques déjà présentes chez la plupart des élèves, pour mettre en place le processus de construction du réseau de savoirs de ses élèves. Dans le deuxième cas, en revanche, le processus cognitif devra passer par d’autres modes d’élaboration, faute de pouvoir utiliser directement ce type de support linguistique, si bien que le terme représentera vraisemblablement plus une étiquette posée sur un phénomène expliqué aux élèves plutôt qu’un élément contribuant à conceptualiser ce phénomène » (Babault, 2011 : 96).*

Les spécificités des compétences bilingues développées par les élèves scolarisés partiellement ou totalement en L2 constituent à mes yeux un axe de recherche extrêmement prometteur amené à renouveler la vision scientifique – qu’elle se place sur un plan linguistique ou didactique – que les chercheurs ont de l’enseignement bilingue. J’approuve totalement le point de vue de Gajo (2007) qui insiste sur la nécessité pour la recherche concernant l’enseignement bilingue de se focaliser sur l’intégration des contenus disciplinaires et des compétences linguistiques : pour lui, il ne s’agit plus désormais de vérifier l’impact de l’enseignement bilingue sur les compétences en L1 ou en L2, comme cela a été fait durant les décennies passées, mais bien de porter le regard sur les modalités d’interrelation entre les compétences langagières et les savoirs disciplinaires, médiés par le discours :

---

<sup>113</sup> Récusant l’appellation discipline non linguistique, couramment utilisée dans la terminologie institutionnelle de l’enseignement de type CLIL-EMILE, qui « comporte d’évidents avantages pratiques mais résiste à une conceptualisation sérieuse », Gajo (2007) propose de la remplacer par discipline dite non linguistique. Bien qu’adhérant à son raisonnement, je trouve la proposition terminologique relativement lourde à utiliser de manière régulière. C’est pourquoi je parle généralement de contenus ou de savoirs disciplinaires, en précisant si nécessaire de quelle discipline il s’agit. A certains moments, notamment dans le chapitre 5, je serai cependant amenée à mettre l’accent sur la désignation des disciplines plus que des contenus, ce qui me conduira par souci d’allègement du texte à utiliser l’appellation *discipline non linguistique* ou son acronyme *DNL*, que de nombreux chercheurs francophones utilisent eux aussi tout en ayant conscience du raccourci conceptuel que l’appellation représente.

<sup>114</sup> Je développerai cette notion de *conceptualisation* dans les pages qui viennent.

*« Discourse is structured by both the subject and the linguistic paradigms, which are at the same time structured by it. Knowledge is shaped in this complex interrelation » (op. cit. : 568)<sup>115</sup>.*

Gajo a ainsi mis l'accent dans ses recherches sur les aspects discursifs, en situation de classe, de cette construction disciplinaire et linguistique. En ce qui me concerne, ce ne sont pas nécessairement les aspects discursifs des situations de classe qui m'interpellent le plus, même si je reconnais l'intérêt évident de leur étude pour la compréhension des processus de construction mis en œuvre par les élèves. C'est sous l'angle des ressources linguistiques développées par les élèves que j'ai souhaité explorer la médiation du langage en situation d'enseignement bilingue ou de scolarisation en L2. Autrement dit, ce n'est pas tant l'analyse de la *construction* des compétences bilingues des élèves qui est au centre de mes préoccupations, que celle du *répertoire* bilingue sur lequel ils peuvent s'appuyer à un moment donné de leur cursus, ce répertoire servant notamment de fondation, en étroite association avec les contenus disciplinaires, pour les futurs approfondissements conceptuels.

Une fois cet angle de recherche posé, j'ai dû faire face à un certain nombre d'obstacles dans le cadrage théorique de ma démarche. J'ai commencé par explorer le domaine de la psychologie cognitive (Cf. documents 12 et 13), mais les données concernant la mémoire bilingue ou les spécificités des représentations sémantiques bilingues étaient assez éloignées de ma problématique, d'autant plus que la plupart des études que j'avais consultées (Durgunoglu & Roediger, 1981 ; Taylor & Taylor, 1990 ; De Groot & Nas, 1991 ; De Groot, 1993 ; etc.) s'appuyaient sur des corpus recueillis par des tests de laboratoire auprès de bilingues relativement équilibrés, et n'avaient par ailleurs aucun lien avec des situations de scolarisation en L2. Je me suis également inspirée des recherches sur les stratégies de communication (Tarone, 1980 ; Faerch & Kasper, 1983 ; Bialystok, 1990), qui m'ont permis d'avancer sur la question de l'utilisation des ressources, mais ne m'apportaient pas de réponse par rapport à l'étude de ces ressources, en particulier quant à l'articulation entre la L1 et la L2 au sein de ces ressources.

En effet, j'étais toujours convaincue que l'articulation entre ces deux langues dans les répertoires des élèves était au centre de ma problématique. J'avais également compris que cette articulation ne pouvait se concevoir sans la prise en compte d'une autre articulation, celle-ci se trouvant au niveau des contenus disciplinaires, comme je l'indiquais dans le document 13 :

*« Au-delà des processus d'intégration de savoirs disciplinaires en L2, la rupture linguistique, partielle ou totale, qui survient en contexte de bilinguisme scolaire entre la sphère scolaire et la sphère extra-scolaire de chaque élève est un point déterminant dans la construction des représentations sémantiques bilingues. Cette rupture implique en effet que les processus de construction de la mémoire sémantique dépendent non seulement des facteurs évoqués au point 3.1. ci-dessus<sup>116</sup> mais également de divers réseaux de connexion entre les connaissances appréhendées à l'école en L2 et celles qui relèvent du savoir extra-scolaire, véhiculé par la L1 de chaque élève, ce savoir extra-scolaire étant lui-même inscrit dans un processus de construction à partir de formes de connaissance variées (expérience directe des élèves ou médiatisation par la lecture, la télévision, le discours d'autrui, etc.). » (Babault, 2011 : 96).*

La figure suivante illustre la façon dont je modélise cette double articulation en la rapportant à certaines caractéristiques des écosystèmes, en particulier dans le cas de l'écosystème 2 et de l'écosystème 3 <sup>117</sup> :

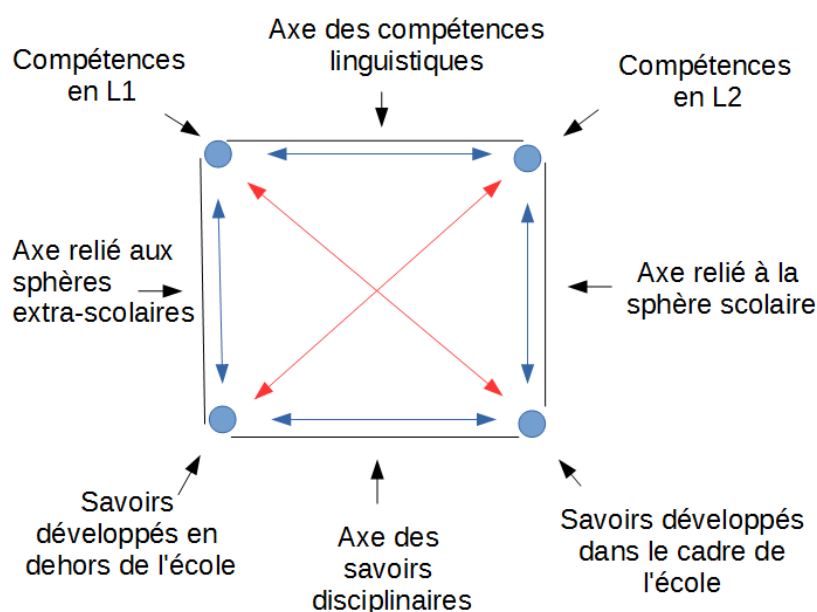
---

<sup>115</sup> Traduction : « Le discours est structuré à la fois par les contenus disciplinaires et par les éléments linguistiques, qui sont en même temps structurés par ce discours. C'est dans cette interrelation complexe qu'est façonné le savoir. »

<sup>116</sup> J'évoquais dans le point 3.1. l'organisation de la mémoire sémantique des bilingues.

<sup>117</sup> Je rappelle que dans les deux exemples de l'écosystème 2 que j'ai étudiés (en Belgique et en Bulgarie), les enseignements en L2 ne s'appuient à aucun moment sur la L1 des élèves.

**Figure 3 : carré des compétences et savoirs en contexte d'éducation bilingue**



S'il existe une interrelation évidente entre deux points d'un même axe, nous avons peu de données concernant les relations présentées sur mon schéma par des flèches diagonales : les élèves créent-ils des liens entre les savoirs développés en dehors de l'école et la L2 ou, à l'inverse, entre les savoirs développés à l'école et la L1 ? Et si oui, comment ces liens se présentent-ils ? C'est pour apporter des éléments de réponse à ces questions que j'ai mis en place les trois protocoles de recherche présentés dans les documents 12 à 14.

Dans l'écosystème 1, la L1 peut être présente en classe, non seulement dans le cadre des explications données par les enseignants (Cf. chapitre 2) mais également au niveau des manuels, puisque les classes de 9<sup>e</sup> (troisième année de scolarisation) des établissements publics malgaches disposent de manuels bilingues pour trois matières (calcul, géographie, sciences)<sup>118</sup>. J'ai présenté dans le document 15 une analyse de ces manuels et de l'utilisation qui en est faite, en montrant que si le malgache est effectivement présent dans les manuels, il ne constitue pas nécessairement une aide pour les opérations de conceptualisation opérées par les élèves :

*« La traduction en malgache aide-t-elle toujours réellement à comprendre le texte en français ? Autrement dit, dans quelle mesure certains termes scientifiques malgaches inconnus des élèves (ainsi que, parfois, de leurs enseignants, comme j'ai pu moi-même le vérifier) facilitent-ils l'accès au sens et à l'intégration des termes scientifiques français équivalents ? Autre reformulation de cette question : dans quelle mesure la traduction d'un terme scientifique par un autre terme scientifique est-elle plus éclairante pour des enfants qu'un autre mode d'élucidation (périphrase, schéma, illustration, exemple, etc.) ? » (Babault, 2013 : 195)*

Les observations que j'ai faites au niveau de l'exploitation de ces manuels bilingues rendent le schéma ci-dessus opérationnel y compris pour l'écosystème 1 : au-delà même des phénomènes de variation dialectale que j'ai évoqués au chapitre 2, la forme de discours et le lexique utilisés dans la partie en malgache des manuels bilingues ne peuvent que de manière très partielle être mis en rapport avec les compétences en L1 des élèves.

<sup>118</sup> La production de ces manuels bilingues, sortis en 2006, n'a pas été élargie aux autres classes.

Ce modèle ne s'appliquera cependant pas aux situations dans lesquelles deux langues sont conjointement utilisées pour le travail de conceptualisation opéré par les élèves, et qui correspond à d'autres problématiques. Dans la suite de ce chapitre, je ne ferai donc référence qu'aux situations auxquelles le modèle s'applique, c'est-à-dire celles que j'ai pu étudier dans l'écosystème 2, ainsi qu'une partie des situations de l'écosystème 1.

### 3. Analyser les compétences linguistiques des élèves

#### 3.1. Les langues et la construction des concepts scientifiques

Le modèle que j'ai présenté ci-dessus peut s'appliquer aux savoirs disciplinaires de toutes les disciplines, à partir du moment où certains de ces savoirs connaissent des formes de développement par les élèves à la fois dans la sphère scolaire et en dehors de cette sphère. Du fait de cette condition, les savoirs métalinguistiques constituent cependant une catégorie différente des autres<sup>119</sup>. Lors de la première recherche que j'ai menée sur ce sujet dans l'écosystème 2, je me suis intéressée aux compétences reliées aux cours d'histoire (Cf. document 12). J'ai ensuite focalisé les autres recherches, que ce soit dans l'écosystème 1 (document 15) ou l'écosystème 2 (document 13 et 14), sur les compétences développées par les élèves en relation avec des cours de sciences.

Cette discipline me semble en effet présenter un intérêt particulier au niveau des interactions entre les savoirs relevant de la sphère scolaire et ceux qui sont reliés au vécu extra-scolaire. Les élèves font ainsi tous l'expérience directe dans leur vie quotidienne d'un certain nombre de phénomènes scientifiques, dont ils se font une certaine représentation reliée à du discours en L1. Une partie de ces phénomènes seront étudiés en classe, en relation avec du discours en L2, l'un des objectifs de la classe de science étant la mise en œuvre par les élèves, avec l'aide de leur enseignant, de démarches de conceptualisation, c'est-à-dire d'opérations visant à construire des cadres explicatifs qui permettront de donner du sens à ces phénomènes.

Jaubert (2007), qui a centré ses recherches sur les aspects linguistiques de l'enseignement-apprentissage des sciences, prend comme postulat le caractère incontournable du langage dans la construction des savoirs scientifiques :

*« Se poser la question du lien entre langage et enseignement-apprentissage des savoirs scientifiques à l'école, c'est postuler que la relation didactique repose en partie sur des pratiques langagières mais surtout, que les savoirs scientifiques ont une dimension langagière irréductible qui ne saurait être totalement occultée au sein de l'institution scolaire. » (Jaubert, 2007 : 45).*

J'ai moi aussi évoqué ces deux aspects dans le document 15 :

*« Le langage verbal est omniprésent dans la démarche de construction de savoirs en sciences, aussi bien dans les phases d'expérimentation et d'observation, où il sert à accompagner la démarche heuristique (en exprimant des hypothèses, des constats, des conclusions, etc.), que dans les phases de structuration (Rolando, 2012), où il intervient de manière fondamentale dans la désignation de l'objet (Vigner 2001 : 100), souvent accompagnée du passage d'un vocabulaire courant à un vocabulaire scientifique (exemple : passage de « il y a des bulles quand l'eau chauffe » à « quand l'eau est chauffée à une température supérieure à 100° C, elle s'évapore »). [...]*

---

<sup>119</sup> Le développement de savoirs métalinguistiques dépendra en effet, entre autres, de l'exposition des élèves, en dehors de l'école, à la langue concernée. Nous avons vu que l'exposition en dehors de l'école à la langue d'immersion peut être extrêmement réduite pour un certain nombre d'élèves.

*Les outils linguistiques permettant d'accompagner l'expérimentation, la compréhension et la désignation d'un phénomène scientifique ne sont qu'en partie intégrés par les élèves au moment où se fait l'apprentissage scientifique en classe<sup>120</sup>. Cette situation va entraîner un double développement cognitif : parallèlement à la construction de leur savoir scientifique, les élèves développent progressivement les compétences et savoirs linguistiques permettant de verbaliser ce savoir scientifique. Autrement dit, on apprend les mots et les structures permettant de décrire le monde parallèlement à la découverte de ce monde et à la construction de représentations à son sujet. » (Babault, 2013 : 196).*

J'irais maintenant plus loin que ce parallélisme que j'évoquais dans l'extrait cité. Il ne s'agit en effet pas tant d'un cheminement parallèle que d'une construction dans laquelle les aspects linguistiques et disciplinaires sont étroitement imbriqués et agissent l'un sur l'autre. Pour le montrer, il me semble utile de passer par quelques explications sur le développement des concepts scientifiques dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des sciences, qui est au centre des travaux de nombreux chercheurs (Giordan & De Vecchi, 1994 ; Astolfi et al., 1998 ; Brossard & Fijalkovitch, 2002 ; Schneeberger & Vérin, 2009 ; etc.).

Vygotski (1934/1985) est l'un des premiers à avoir théorisé sur les concepts scientifiques, qu'il distingue des concepts spontanés. Les concepts spontanés relèvent du savoir commun lié à la vie quotidienne des individus et ont un domaine de validité restreint aux situations vécues. Les concepts scientifiques, en revanche, ont un espace de validité large, ont fait l'objet d'une validation par la communauté scientifique et s'inscrivent sur le plan psychique dans un système reliant entre eux un ensemble de concepts. Ces deux types de concepts coexistent et s'influencent mutuellement :

*« Les concepts quotidiens de l'enfant médiatisent le rapport entre le nouveau concept scientifique et l'objet auquel ils se rapportent. [...] Le concept quotidien, en se plaçant entre le concept scientifique et son objet, acquiert toute une série de rapports nouveaux avec les autres concepts et se modifie lui-même dans son propre rapport à l'objet. » (Vygotski, op. cit. : 390).*

Dans sa démarche psychologique, Vygotski met un accent important sur les aspects cognitifs du développement des concepts, mais il insiste également sur les aspects communicatifs et linguistiques, qu'il considère comme centraux. L'extrait suivant est particulièrement éclairant sur le rôle de la verbalisation pour le développement des concepts scientifiques :

*« L'enfant qui manie des concepts spontanés parvient relativement tard, comme on sait, à prendre conscience de ceux-ci, à définir verbalement le concept, à être capable d'en donner une formulation verbale, à l'employer volontairement lorsqu'il établit des rapports logiques complexes entre les concepts. L'enfant connaît déjà les choses dont il est question, il a le concept de l'objet. Mais ce que représente en soi ce concept reste encore vague pour lui. Il a le concept de l'objet, il a conscience de l'objet même qui est représenté dans le concept, mais il n'a pas conscience du concept lui-même, de son propre acte de pensée grâce auquel il se représente l'objet. Le développement d'un concept scientifique commence justement par ce qui, pendant tout l'âge scolaire, n'est pas encore pleinement développé dans les concepts spontanés. Il commence habituellement par un travail sur le concept même en tant que tel, par sa définition verbale, par des opérations qui impliquent un emploi non spontané de ce concept. » (ibid. : 378).*

Le lien d'équivalence qui semble être fait ici par Vygotski entre prise de conscience et verbalisation pourrait être discuté, mais il n'est pas central dans les problématiques que je traite. J'insisterai donc plutôt sur le rôle de la verbalisation, que Vygotski a également énoncé de manière concrète en constatant

---

<sup>120</sup> Cette observation est valable aussi bien pour l'enseignement primaire que pour la suite de la scolarité, dans la mesure où la démarche scientifique mise en œuvre en classe, et corollairement son accompagnement linguistique, vont aller vers une complexification progressive tout au long des années.

que « *l'enfant formule mieux ce qu'est la loi d'Archimède qu'il ne définit ce qu'est un frère.* » (ibid. : 302).

Au-delà du cadre scolaire dans lequel les élèves développent des concepts tels que celui de la loi d'Archimède, au sein duquel ils sont habitués à ce qu'on leur demande de produire du métadiscours, l'aspect linguistique du développement des concepts scientifiques semble en effet fondamental. J'ai pu le vérifier au cours des études que j'ai présentées dans les documents 12 à 14. Peut-être ne sera-t-il pas inutile que j'illustre ce point au moyen de corpus recueilli durant ces études. Le phénomène d'évaporation de l'eau, par exemple, est intériorisé sous forme de concept spontané par la quasi-totalité des élèves âgés d'une dizaine d'années : ils savent que, lorsqu'on fait chauffer de l'eau, de la « fumée » se forme au-dessus de la casserole ; certains d'entre eux savent également que, au bout d'un certain temps, la quantité d'eau présente dans la casserole diminue. C'est par l'observation d'activités quotidiennes, notamment dans la sphère domestique, qu'ils ont été amenés à développer ce concept. Ils auront peut-être alors entendu des personnes de leur entourage dire que l'eau bout, ce qui les conduira à établir un lien entre le verbe bouillir et ce qu'ils auront observés. Ce lien ne dépassera probablement pas la simple corrélation : on voit qu'il y a des bulles et de la fumée, et on dit que l'eau bout<sup>121</sup>. La démarche de construction du concept scientifique de l'évaporation est tout autre et nécessite que les élèves puissent comprendre les caractéristiques de certains éléments physiques (comme par exemple le fait que la matière se présente sous différents états) et établir des relations de cause à effet entre différents phénomènes observés. L'enseignant a à sa disposition un ensemble de stratégies pour accompagner le développement conceptuel de ses élèves, parmi lesquelles la médiation langagière peut prendre diverses formes (rappel d'expériences vécues, élaboration d'hypothèses, description des phénomènes observés, raisonnement par élimination, etc.) mais est toujours présente d'une manière ou d'une autre.

J'ai montré dans le document 13 que, dans certains cas, la médiation langagière doit passer par une transmission de savoir scientifique de l'enseignant aux élèves, ce qui peut poser problème lorsque les élèves comprennent de manière insuffisante le discours de leur enseignant. L'expérience de la seringue (pages 99 et 100 du document 13) en est une illustration très parlante : contrairement aux élèves du groupe témoin (groupe francophone suivant les cours de sciences en français), les élèves en immersion sont très peu nombreux à être parvenus à expliquer, lors du test, le phénomène de compression de l'air<sup>122</sup>, et ont souvent cherché à fournir une interprétation personnelle au phénomène, comme on peut le voir dans les exemples qui suivent :

**Exemple 1 : l'air peut passer par des millimètres**

- NI10 *On a vu que si on met de l'air dans une / dans une seringue / (...) on peut appuyer / pour changer / (...) mais si on met de l'eau / euh / on peut pas changer /*  
E11 *Et pourquoi ? /*  
NI12 *Parce que l'eau n'a pas assez d'air pour euh / pour qu'on puisse pousser /*  
E13 *Alors que l'air? /*  
NI14 *l'air est tellement fin que / euh / qu'il peut passer par des millimètres / (P5B, NI, 1014)*

**Exemple 2 : les empreintes digitales**

- S86 *en fait / l'air / elle / elle s'échappait /*  
E87 *oui /*  
S88 *entre mon // mes empreintes /*  
E89 *oui /*  
S90 *il y a euh / des bosses comme ça /*

<sup>121</sup> Cet exemple indique d'ailleurs qu'il n'y a pas nécessairement de superposition entre les objets des concepts spontanés et ceux des concepts scientifiques : le concept spontané correspondant à la dénomination « bouillir » est à cheval sur plusieurs concepts scientifiques (ébullition, évaporation, etc.).

<sup>122</sup> L'expérience consistait à boucher l'ouverture d'une seringue remplie d'eau ou d'air, et à essayer de presser le piston. Lorsque la seringue était remplie d'eau, on ne pouvait pas presser le piston, car l'eau n'est pas compressible. Quand elle était remplie d'air, on pouvait presser le piston car l'air est compressible.

E91 oui /  
 I92 l'air / elle sait / elle sait passer entre (il montre les empreintes digitales de son pouce)  
 E93 d'accord / et donc il y a de l'air qui s'échappe /  
 S94 qui s'échappe entre les rayures /  
 (P5A, S86-94)

**Exemple 3 : il y avait rien dans le tube**

K108 on a mis de l'eau / et on a mis son doigt / sur cette partie-ci (elle fait semblant de mettre son doigt sur la pointe de la seringue) / et on a essayé de / allez / de / que l'eau / elle sortait / mais on n'arrivait pas /  
 E109 pourquoi ? /  
 K110 parce qu'il y avait de l'eau dedans /  
 E111 oui /  
 K112 et l'eau / bah / c'est dur / donc elle bouche le truc /  
 E113 oui /  
 K114 par contre / on a essayé sans eau / avec de l'air dedans / et on a réussi /  
 E115 et qu'est-ce qui fait que vous avez réussi avec de l'air et pas avec de l'eau ? /  
 K116 bah parce que dans le tube / il y avait rien / donc on a su plus tirer / (P5B, K, 108-116)

J'ai apporté dans le document 13 l'interprétation suivante à ces trois extraits :

*« Pourquoi les résultats de la seringue remplie d'air sont-ils marqués par un écart si important entre le groupe en immersion et le groupe témoin ? Un élément d'explication semble être lié à la nature de cette expérience, que l'enseignant n'a pas pu appuyer sur les connaissances personnelles des élèves, contrairement à celle de la seringue remplie d'eau, qui entrerait plus facilement dans le système d'interprétation d'un enfant de dix ans : l'eau que l'on voit dans la seringue ne pouvant pas en sortir car le bout de la seringue est bouché, il est logique que l'on ne puisse pas presser le piston (puisque que ce piston sert justement à faire sortir l'eau). Dans le cas de la seringue remplie d'air, en revanche, l'interprétation des phénomènes est plus complexe et nécessite le passage par une médiation linguistique, qui a handicapé un grand nombre d'élèves lorsque cette médiation passait par leur L2. » (Babault & Markey, 2011 : 100)*

La médiation linguistique intervenant ici dans les processus de conceptualisation me semble devoir être envisagée suivant au moins deux angles. Le premier angle est celui de la mise en discours : les interactions entre élèves ou entre l'enseignant et les élèves amènent les élèves à manipuler, intégrer et développer<sup>123</sup> un ensemble de données qui vont leur permettre de construire un système de concepts relatifs à la thématique de la leçon, tout en s'appuyant sur leurs savoirs déjà présents. Il s'agit donc de la dimension discursive de la construction conceptuelle, qui met l'accent sur le caractère « productif et non reproductif » de la formation des concepts chez les élèves (Vygotski, op. cit. : 147).

Un deuxième angle de médiation linguistique, tout aussi important, est orienté vers les aspects lexicaux de la construction conceptuelle. Les dénominations apportées aux concepts s'intègrent dans un système lexical complexe en s'appuyant sur une mise en relation avec certains éléments déjà présents dans ce système (synonymie, antonymie, analogie, métonymie, hyponymie, hyperonymie, etc.) et serviront ensuite de base aux constructions conceptuelles ultérieures. En effet, il en va de même pour le lexique général et pour le lexique scientifique : les enseignants postulent, au fur et à mesure des années de scolarisation, un ensemble de dénominations comme disposant chez leurs élèves d'un champ de significations suffisamment stable pour ne plus nécessiter de travail d'explicitation et, au contraire, pour pouvoir servir de point d'appui à de nouvelles constructions. Le lexique intervient donc alors comme médiateur entre les savoirs présents et les savoirs en cours de construction.

<sup>123</sup> Je tiens à préciser que ces trois verbes ne sont pas à interpréter suivant une articulation chronologique des actions qu'ils décrivent.

Explorant la polysémie lexicale d'une discipline à l'autre, Nonnon (2008) montre que les processus d'intégration au sein des systèmes lexicaux varient considérablement en fonction des différentes acceptions d'un terme :

*« Ainsi pour chaîne, le sens concret se spécifie en fonction des contextes : chaîne de vélo, de voiture. La chaîne de montagne est une extension par analogie ; le terme peut aussi être saisi ou utilisé par ostension, comme désignation (le marron sur la carte c'est la chaîne des Pyrénées). Par contre, si on parle de chaîne causale ou de chaîne alimentaire, l'accès au sens met en jeu une construction conceptuelle complexe : évoquer la métaphore ne suffit pas, si la compréhension de l'enchaînement des causes ou l'interdépendance des facteurs n'est pas construite. La notion de chaîne alimentaire ne peut s'acquérir par une simple définition de l'unité lexicale et ne se réduit pas à une étiquette qu'on associerait à un processus illustré par un exemple prototypique : elle s'inscrit dans un réseau de notions proches qui peut être saisi à plusieurs niveaux. » (Nonnon, 2008 : 50).*

Les démonstrations faites par Nonnon à propos de plusieurs termes utilisés dans différentes disciplines s'inscrivent dans des contextes d'enseignement en L1. En contexte de scolarisation en L2, les processus lexicaux accompagnant la construction conceptuelle sont susceptibles de s'appuyer sur des réseaux de dénominations et de significations reliés non seulement à la L2 mais également à l'ensemble du répertoire des élèves, en particulier à leur L1. J'apporterai deux illustrations, tirées des documents 13 et 14 : le traitement de *stilstaan* (« rester immobile ») et celui de *condenseren* (« se condenser »).

Le verbe *stilstaan* joue un rôle important pour la construction conceptuelle associée à la pression de l'air, dans la mesure où l'air n'exerce pas la même intensité de pression s'il est immobile ou en mouvement. Si la plupart des élèves des classes immersives sont capables d'associer *stilstaan* avec une absence de mouvement, comme l'indiquent les réponses au pré-test (document 14 p. 8), il n'en va pas de même lorsqu'il s'agit de construire le concept. De nombreux élèves opposent ainsi, dans leur discours, *air qui bouge* à *air stable*, *air droit*, *air plat*, *air calme*, *air silencieux*, ou *air tranquille* (document 14 p. 15). J'ai analysé de la façon suivante cette diversité de termes :

*« L'utilisation des dénominations autres que « air qui ne bouge pas » peut être reliée à des focalisations sémantiques réalisées par les élèves à partir de l'un ou l'autre des constituants lexicaux du syntagme néerlandais. Staan (« être debout ») est peut-être à l'origine de la dénomination air droit. Les autres dénominations semblent directement en lien avec les différentes acceptions de l'adjectif stil : calme, tranquille, silencieux, etc. Les élèves qui ont utilisé ces dénominations en français semblent s'être appuyés sur leur analyse sémantique du terme néerlandais plutôt que sur la prise en compte d'une relation sémantique entre les termes utilisés en français. » (Babault & Markey, à paraître : 16)*

L'illustration que je souhaite faire à partir de *condenseren* s'inscrit dans un autre paradigme : celui de la convergence entre le travail conceptuel et le travail lexical opérés par les élèves, entre lesquels un décalage temporel peut se produire. Voici l'extrait sur lequel je m'appuie :

#### **La condensation**

- E63 est-ce qu'il y a un nom ? / comment on appelle ça ? /  
M64 je sais en néerlandais mais je sais plus en français /  
E65 c'est quoi en néerlandais ? /  
M66 en néerlandais / c'est euh / con / den / après ça je sais plus /  
E67 conden ? /  
M68 et après je sais plus le reste du mot /  
(...) (l'élève fait de nouvelles tentatives infructueuses pour retrouver la forme exacte du mot en néerlandais)  
E75 et en français / tu sais ce que ça veut dire ? /  
M76 non /



E77 non ? / mais est-ce que tu as compris ce que c'est ? /  
M78 eh oui / c'est que l'eau / même si elle s'évapore / bah / ça reste toujours de l'eau /  
(P5A, Ma64-78)

On voit clairement dans cet extrait que l'élève a déjà opéré une construction mentale relativement solide du concept de condensation. Elle sait qu'elle connaît un signifiant en néerlandais pour le décrire (même si elle n'arrive pas à en retrouver la forme exacte), mais ne dispose d'aucun signifiant au français. En revanche, elle est tout à fait capable de verbaliser en français une partie du contenu sémantique de ce concept. J'ai résumé de la façon suivante dans le document 13 l'état d'avancement de la construction conceptuelle opérée par cette élève :

*« En d'autres mots, cette élève a réalisé la majeure partie du travail de construction sémantique de ce concept nouveau : il ne lui reste plus qu'à intégrer et fixer les deux signifiants qu'elle sait exister dans les deux langues pour donner une forme linguistique à ce concept. » (Babault & Markey, 2011 : 107).*

### **3.2. Constitution d'un corpus pour l'analyse des compétences bilingues des élèves : entre lexique et discours**

Comme je l'ai indiqué au début de ce chapitre, j'ai réalisé trois études visant à explorer et analyser les compétences bilingues des élèves. Ces études étaient concentrées sur l'écosystème 2. La constitution du corpus de ces trois études s'inscrit dans une progression, chaque étude bénéficiant de l'expérience des précédentes. Cependant, ces études sont également marquées par une continuité dans le choix des éléments analysés, en particulier par une centration sur le lexique et la construction conceptuelle à laquelle il est relié. Le fil conducteur qui m'a guidée durant ces trois études tournait en effet autour des ressources lexico-conceptuelles dont disposaient les élèves à la suite de séquences pédagogiques sur un thème disciplinaire donné. Il ne s'agissait toutefois pas d'étudier ces ressources dans l'absolu mais, bien au contraire, d'analyser leur utilisation dans les productions discursives des élèves.

Je n'ai pas souhaité explorer l'utilisation de ces ressources en classe car mes préoccupations concernant l'éducation bilingue s'inscrivent dans un ensemble plus large : prenant comme objet d'étude l'éducation bilingue dans sa globalité, je ne cherche pas tant à étudier la façon dont les élèves construisent leurs compétences en classe que la façon dont ils les utilisent dans une continuité à la fois horizontale (dans différentes sphères) et verticale (tout au long de leur parcours scolaire de leur parcours de vie) avec la salle de classe. C'est pourquoi j'ai accordé une si grande importance à la notion de ressources disponibles et mises concrètement en discours par les élèves dans des situations de communication non directement régies par des contraintes pédagogiques. Ce point est fondamental pour comprendre l'ensemble de ma démarche de recherche sur l'éducation bilingue. Il est d'ailleurs déjà ressorti, sous diverses formes, dans les précédents chapitres de cette synthèse.

Je me suis longuement interrogée sur les démarches méthodologiques à mettre en œuvre pour constituer le corpus de ces trois études. Je suis partie au départ vers la réalisation de tâches par les élèves : dans le document 12, je leur ai ainsi demandé de réaliser puis d'explicitier une tâche de catégorisation à partir d'images. Cette première étude était fortement orientée vers l'étude des stratégies de communication, que Tarone (1980) définit comme « an attempt to use one's linguistic system efficiently and clearly, with a minimum of effort »<sup>124</sup> et qui visent, de manière générale, une exploitation maximale des ressources linguistiques. Dans les deux études suivantes (documents 13 et 14), j'ai fait le choix de demander aux élèves de réaliser une tâche de rappel libre à partir des expériences scientifiques réalisées quelques heures auparavant en classe, tout en les amenant au cours de l'échange à explicitier leur

---

<sup>124</sup> Traduction : « une tentative d'utilisation efficace et claire de son système linguistique, avec un minimum d'effort ».

représentation conceptuelle des phénomènes observés. Pour ces deux études, j'ai sélectionné des éléments lexicaux spécifiques au thème traité et j'ai cherché à analyser sous quelles modalités et avec quels contenus notionnels ces éléments lexicaux étaient disponibles dans les répertoires langagiers des élèves. J'ai également cherché à vérifier les relations existant pour ces élèves entre les savoirs procéduraux, utilisés de manière autonome dans les démarches d'explicitation, et les savoirs déclaratifs, calqués sur les définitions et la phraséologie évoqués en classe. Je tiens à préciser que, bien que n'ayant pas analysé à proprement parler les interactions verbales survenues en classe, je les ai observées et enregistrées, puis je m'y suis référée lorsqu'il me semblait intéressant de rechercher les sources de tel ou tel énoncé<sup>125</sup>.

J'ai progressivement affiné les démarches méthodologiques de recueil de corpus en élargissant l'échantillon et en introduisant un groupe témoin à partir de la deuxième étude puis une prise en compte des savoirs initiaux pour la troisième étude.

Précisons pour finir que j'ai conservé dans les trois études le principe des doubles entretiens, l'un en français et l'un en néerlandais (hormis, bien sûr, pour les groupes témoins), faisant intervenir des locutrices flamandes pour les entretiens en néerlandais.

Le corpus qui résulte de ces trois études, et en particulier de la troisième, est très volumineux. Ce volume m'a permis une grande souplesse durant la phase d'analyse : pour répondre aux questions de départ, je pouvais me centrer sur les entretiens en français ou ceux en néerlandais, et aller, lorsque cela me semblait nécessaire, chercher des données complémentaires ponctuelles dans les entretiens menés dans l'autre langue<sup>126</sup>. Je pouvais également réaliser des analyses contrastives soit dans une même langue, en comparant les productions des groupes immersifs et des groupes témoins, soit entre les productions en français et celles en néerlandais. Cette diversité de données m'a permis d'avancer dans l'exploration des savoirs lexico-notionnels utilisés par les élèves sans être prisonnière d'un modèle d'analyse pré-établi. J'ai par ailleurs joué à la fois sur le tableau des analyses statistiques, permettant d'établir des comparaisons, et sur celui des analyses qualitatives affinées. Je revendique cet éclectisme méthodologique, qui est à mes yeux un moyen de ne pas enfermer la recherche dans un cadre reproductif.

#### **4. De la modélisation aux résultats de l'analyse des corpus**

Dans la section 2 de ce chapitre, j'ai présenté la façon dont je modélise l'articulation des compétences linguistiques et disciplinaires des élèves en contexte d'éducation bilingue. J'ai complété cette modélisation dans la section 3 par l'approfondissement des modalités de construction conceptuelle chez les élèves, en m'appuyant notamment sur les travaux de Vygotski. La distinction que je fais dans ma modélisation entre les *savoirs développés en dehors de l'école* et les *savoirs développés dans le cadre de l'école* présente des similitudes avec le couple *concepts spontanés / concepts scientifiques* proposé par Vygotski. Faut-il pour autant considérer que les savoirs développés en dehors de l'école sont tous des concepts spontanés et que les savoirs développés dans le cadre scolaire sont tous à classer parmi les concepts scientifiques ? Ce raccourci me semble très schématique et réducteur. Je ne pense pas, en effet, que l'école ait le monopole du développement des concepts scientifiques. Les ouvrages documentaires et les émissions à vocation scientifique, pour ne citer qu'eux, ne s'inscrivent-ils pas dans une démarche de développement de concepts scientifiques chez leurs utilisateurs ? Ces deux types de concepts s'inscrivent ainsi dans un continuum qui n'apparaît pas de manière nette dans la représentation de Vygotski. C'est pourquoi j'ai préféré utiliser ma propre terminologie. Il existe d'ailleurs également des liens entre les savoirs développés dans le cadre de l'école et en dehors de l'école, liens que j'ai

---

<sup>125</sup> La notion de polyphonie discursive (Ducrot, 1984 ; Roulet et al., 2001) est ici présente en filigrane.

<sup>126</sup> J'ai notamment eu recours à cette démarche lorsque j'étais amenée à envisager plusieurs hypothèses permettant éventuellement d'expliquer certains résultats, et que je devais donc m'appuyer sur l'analyse d'autres éléments du corpus pour chercher à vérifier ou infirmer ces hypothèses (exemple : document 13, p. 102).

matérialisés par une flèche horizontale. Postulant une rupture linguistique importante entre la sphère scolaire et les autres sphères, j'ai relié les compétences linguistiques en L1 et L2 respectivement aux savoirs développés en dehors de l'école ou dans le cadre de l'école. Cette modélisation a contribué à mettre en évidence un questionnement concernant les éventuels liens matérialisés par des flèches obliques, auquel j'ai cherché à répondre par les études que j'ai menées.

Je ne vais pas me livrer ici à un rappel des résultats des différentes études, qui risquerait d'être fastidieux<sup>127</sup>, mais il me semble intéressant de faire le point sur certains résultats. J'aimerais notamment mettre en relief les deux angles par lesquels j'ai abordé la question des compétences des élèves. L'analyse des compétences, présentée dans les documents 12, 13 et 14, est en effet complémentaire de la réflexion didactique que j'ai présentée dans le document 15. Je terminerai donc ce chapitre en évoquant quelques points saillants de ces deux démarches de recherche.

#### **4.1. L'articulation en discours des compétences des élèves**

Les études présentées dans les documents 12 à 14 ont montré que les élèves opèrent des articulations, en discours, entre leurs compétences linguistiques en L1 et les savoirs disciplinaires développés dans le cadre de l'école. Ces articulations sont à relier à deux éléments explicatifs centraux :

- La diversité des sources de savoir : de nombreux élèves disent avoir déjà « entendu parler » de tel ou tel phénomène en dehors de l'école, généralement dans un espace sociolinguistique relié à la L1 ; d'autres produisent, en L1, des énoncés qui ne peuvent pas uniquement s'appuyer sur une expérience personnelle (exemple : la pression atmosphérique, c'est ce qui nous fait tenir sur terre)<sup>128</sup>.
- Le décalage dans les compétences générales en L1 et en L2 : même si les séquences pédagogiques auxquelles je me suis référées sont données en L2, la plupart des élèves montrent plus d'aisance pour en parler en L1 qu'en L2.

Ce dernier point demande cependant à être relativisé par le constat d'une utilisation différente des deux langues, notamment sur le plan lexical, auquel je me suis particulièrement intéressée. Les discours en L2 sont généralement plus homogènes sur le plan lexical, tandis que les discours en L1 des élèves des groupes immersifs révèlent une beaucoup plus grande diversité lexicale, qui va d'ailleurs de pair avec un recours important aux stratégies de communication en L1, recours qu'on ne retrouve pas parmi les élèves des groupes témoins (document 13 : 103).

Les transferts lexicaux de la L2 à la L1 sont quasiment inexistants. J'en déduisais dans le document 13 que « [les] différents résultats auxquels notre analyse a abouti ne plaident pas réellement pour l'existence des 'savoirs disciplinaires bilingues' » (Babault & Markey, 2011 : 108). Il me semble qu'effectivement, les clés de l'articulation entre la L2 et la L1 ne sont pas tant à chercher du côté de processus de transfert mais plutôt de l'utilisation d'un répertoire global, ce qui apparaît autant dans les stratégies d'optimisation des ressources en L1 que dans la recherche d'indices au niveau de la forme des éléments en L2 du répertoire (document 14 : 16).

Pour terminer, j'aimerais évoquer les différences de comportement entre les élèves, très clairement observables dans les trois corpus. Je concluais le document 14 à ce sujet :

---

<sup>127</sup> Pour une présentation complète des résultats, je renvoie les lecteurs aux publications présentées dans le volume 2 de ce travail.

<sup>128</sup> Cet appui sur des sources de savoir extra-scolaire est toutefois très variable en fonction des élèves, comme j'ai pu le montrer dans le document 12.

*« Notons enfin la présence d'une grande hétérogénéité dans les comportements discursifs et métadiscursifs des élèves des classes immersives : si certains semblent avoir acquis une souplesse lexicale leur permettant de s'appuyer sur l'ensemble de leurs ressources pour réaliser les tâches demandées dans une langue ou l'autre, d'autres mettent explicitement en avant une frontière psycholinguistique susceptible de fonctionner aussi bien dans les discours en français que dans ceux en néerlandais : « je sais le dire en ... mais pas en ... ». Les données dont nous disposons ne nous permettent pas de déterminer si cette frontière qui fonctionne sur le plan discursif présente des contours aussi nets sur le plan conceptuel. » (Babault & Markey, à paraître : 17).*

#### **4.2. Réflexion sur des scénarios didactiques s'appuyant sur cette articulation**

La réflexion que j'ai menée dans le document 15, bien que complémentaire de celles des trois autres documents précédemment cités, s'inscrit dans une autre perspective : il ne s'agit plus d'analyser les compétences bilingues des élèves mais d'analyser une tentative des autorités éducatives, dans l'écosystème 1, de mettre en place des passerelles entre les compétences en L1 et L2 des élèves (compétences existantes et/ou en construction). Cette tentative repose cependant sur un biais important, comme je l'ai indiqué dans la section 2 de ce chapitre, si bien que le choix de la traduction intégrale des manuels n'est pas nécessairement un gage d'efficacité.

M'appuyant sur les modalités de construction des savoirs scientifiques chez les élèves, j'ai donc proposé dans le document 15 trois scénarios éditoriaux, eux-mêmes reliés à des scénarios didactiques pour un apprentissage des sciences s'appuyant sur la L1 et la L2 des élèves.

Le scénario 1 vise à favoriser la compréhension des phénomènes étudiés, ce qui implique l'utilisation d'une langue familière des élèves *« pour les parties consacrées à la découverte et à la compréhension des phénomènes, de même que pour les activités de structuration. [...] Le manuel serait donc principalement rédigé dans la L1 des élèves mais permettrait, à différentes étapes, une ouverture vers la L2 »* (Babault, 2013 : 197).

Le scénario 2 vise à favoriser l'acquisition de la L2, dans la perspective d'un enseignement bilingue de transition (Heugh, 2005). Le manuel accorderait ainsi une place importante à la L2, tout en accompagnant la compréhension des élèves, notamment au moyen d'un usage ciblé de la L1. Je m'interrogeais cependant dans le document 13 sur le caractère réaliste de ce scénario.

Le scénario 3 vise à favoriser le développement de compétences équilibrées par une répartition complémentaire raisonnée entre les langues au sein du manuel. Ce troisième scénario pourrait être le plus efficace dans la perspective d'un enseignement bilingue, tout en nécessitant un important travail de construction didactique et de formation des enseignants<sup>129</sup>.

Cette réflexion que j'ai menée en prenant pour objet l'écosystème 1 me semble être pertinente également pour d'autres écosystèmes éducatifs plurilingues, non seulement dans une perspective éditoriale mais également par rapport à l'utilisation des langues au sein de la classe. On retrouve ici à nouveau la complémentarité entre les deux angles sous lesquels j'ai abordé la question des compétences des élèves : il paraîtrait logique que les résultats obtenus au niveau de l'analyse des ressources lexico-conceptuelles bilingues des élèves de l'écosystème 2 entraînent à leur tour une réflexion, de préférence relayée au niveau institutionnel, sur un ensemble de scénarios didactiques bilingues envisageables pour cet écosystème.

J'ai tenté de montrer dans ce chapitre l'ampleur et la complexité de la tâche d'exploration des compétences bilingues des élèves en contexte d'éducation bilingue. Les résultats auxquels je suis parvenue demandent de toute évidence à être développés et affinés. J'espère avoir fait percevoir au

---

<sup>129</sup> Je renvoie les lecteurs au document 15 pour plus de précisions.

lecteur la cohérence qui peut s'installer entre les perspectives de recherche linguistiques et didactiques, elles-mêmes étant reliées à des aspects de politique linguistique éducative. Le moment est maintenant venu de passer au dernier chapitre de cette synthèse, qui sera consacré aux aspects didactiques de l'éducation bilingue. J'insisterai notamment sur l'articulation entre la langue comme médium de construction de savoirs disciplinaires et objet d'apprentissage.

## Chapitre 5

### Education bilingue et didactique des langues

En dehors des situations où les élèves font partie d'une minorité linguistique, et qui relèvent de problématiques spécifiques, c'est essentiellement dans la perspective de l'apprentissage par les élèves d'une langue autre que leur L1 que les autorités éducatives mettent en place des programmes d'éducation bilingue. Dans l'écosystème 1, l'accès de la population au français est au cœur de tous les débats concernant les langues d'enseignement. Dans l'écosystème 2, le développement de programmes de type CLIL/EMILE est en phase avec les préconisations du Conseil de l'Europe, très explicites quant à la présentation de ces programmes comme des alternatives à l'enseignement traditionnel des langues (Cf. chapitre 2). Les démarches de l'écosystème 3 relevant d'initiatives individuelles, elles ne dépendent pas directement de positionnements officiels. Quant à l'écosystème 4 (« suivre des études universitaires en langue étrangère »), il a été marqué durant les vingt dernières années par un essor considérable dans lequel on retrouve l'influence de la division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe.

Le développement de l'éducation bilingue comme moyen d'apprentissage d'une langue, par le biais de son utilisation en tant que médium d'enseignement, a nécessairement un impact, dans les écosystèmes concernés, sur les problématiques relevant de la didactique des langues. C'est à une analyse de l'articulation entre l'éducation bilingue et la didactique des langues, dans des écosystèmes donnés, que je consacrerai le cinquième et dernier chapitre de cette synthèse. Ma réflexion s'appuiera sur les écosystèmes 1 (système éducatif bilingue à Madagascar), 2 (programmes CLIL/EMILE en Europe) et 4 (suivre des études universitaires en langue étrangère), notamment à partir des documents 16, 17, 18, 21 et 23.

Ma démarche réflexive se fera à plusieurs niveaux : j'alternerai en effet entre des réflexions sur les problématiques plus ou moins saillantes dans chaque écosystème et une prise de recul par rapport à ces problématiques.

Je traiterai successivement les points suivants :

- Les programmes CLIL/EMILE : une intégration didactique ?
- L'articulation entre les cours de langue et les cours de DNL donnés en L2
- La didactique de la langue d'enseignement à l'université

Je terminerai par une mise en parallèle entre les trois écosystèmes.

#### 1. Les programmes CLIL/EMILE : une intégration didactique ?

Les programmes de type CLIL/EMILE mis en œuvre dans l'écosystème 2 mettent l'accent, dans leur dénomination même, sur la notion d'intégration. *Content and Language Integrated Learning* et *Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Etrangère* font en effet référence à des démarches didactiques visant un enseignement-apprentissage dans lequel l'appropriation de contenus disciplinaires et le développement de compétences linguistiques sont envisagés de manière intégrée. Dans la réalité des programmes mis en place, cette intégration peut prendre des formes très variables et des degrés très divers.

Met (1998 : 40) modélise sur un continuum les différentes façons d'intégrer les enseignements basés sur les contenus et sur la langue, observables dans différents contextes, en rangeant les programmes immersifs à l'extrémité du pôle « content-driven ».

**Figure 4 : Content-based language teaching : a continuum of content and language integration (Met, 1998)**

content-driven			language-driven		
Total immersion	Partial immersion	Subject courses	Subject courses plus language classes / instruction	Language classes based on thematic units	Language classes with frequent use of content for language practice

Comme le modèle proposé par Met l'indique, ces programmes immersifs ou CLIL/EMILE (Cf. chapitre 1) ne sont pas nécessairement accompagnés de cours dédiés à l'apprentissage de la langue d'immersion. Dans les établissements primaires de Belgique auprès desquels j'ai mis en place des protocoles de recherches, deux à trois périodes par semaine sont généralement consacrées à la langue d'immersion. Le reste de l'apprentissage de cette langue repose sur son utilisation comme médium d'enseignement. En Bulgarie, au niveau secondaire, des cours de français sont prévus parallèlement aux cours de Disciplines non linguistiques en français ; leur programme est cependant plus littéraire que linguistique.

Divers chercheurs ont produit depuis la fin des années 1980 des mises en garde quant au rôle imparti à l'enseignement immersif pour l'apprentissage des langues, mettant en avant l'insuffisance de la simple utilisation d'une langue comme langue d'enseignement pour développer certaines compétences dans la langue d'immersion (Swain, 1988 ; Snow, Met & Genesee, 1989 ; Harley, 1994 ; Lyster, 1998 ; etc.). Ces mises en garde s'appuient en grande partie sur les évaluations des compétences des élèves en immersion réalisées depuis la mise en place de ces programmes, évaluations révélant généralement des compétences de réception élevées mais des compétences de production écrite et orale marquées par des faiblesses sur le plan morpho-syntaxique (Kowal & Swain, 1997 ; Met, 1998 ; Lazaruk, 2007 ; Van de Craen et al., 2007 ; etc.). Harley (1994) en donne un exemple précis tiré d'un contexte d'immersion en français :

*« Studies of the second language development of children in French immersion programs show that this content-oriented instructional approach which provides substantial exposure to contextualized language use, and which emphasizes interesting, substantive subject matter themes, is sufficient to enable these young classroom learners to notice certain key aspects of the target French language system. [...] Less salient morphosyntactic features of the target system, incongruent with the L1 and/or not crucial for comprehension or for getting meaning across may fail to become intake however. For example, while immersion students as early as grade 1 demonstrate in their spontaneous speech that they have noticed that French, like English, has a determiner system (Radford, 1990), several years may pass before they provide evidence of having noticed that French nouns have grammatical gender, which is most consistently reflected in definite and indefinite articles. Lack of task demands for attending to grammatical gender when the primary focus is on meaning, lack of phonological salience of the relevant alternations in unstressed articles, and lack of learner expectations based on prior L1 knowledge are among the factors that can be seen to be conspiring to prevent these learners from noticing crucial cues to the gender of French nouns. »<sup>130</sup> (Harley, 1994 : 61-62)*

<sup>130</sup> Traduction : « Les études du développement de la L2 chez des enfants inscrits dans des programmes d'immersion en français ont montré que cette approche orientée vers les contenus, qui apporte une exposition substantielle à des usages langagiers contextualisés et qui met l'accent sur des thèmes disciplinaires intéressants, est suffisante pour permettre à ces jeunes apprenants de remarquer certains aspects centraux du système de la langue cible, le français. [...] Des traits morphosyntaxique moins saillants du système de la langue cible, non

A l'instar de Harley, différentes explications ont été apportées par les chercheurs aux constats en demi-teinte concernant les compétences linguistiques des élèves en immersion. De manière peu surprenante, ces explications s'articulent toutes autour du manque d'approches linguistiques explicites dans les cours de DNL<sup>131</sup> en L2.

A la source de ces considérations se trouve en fait l'absence, dans la plupart des programmes immersifs, de réelle intégration entre les savoirs disciplinaires et les savoirs/compétences linguistiques. En dépit du I des acronymes CLIL et EMILE, les cours de mathématiques, sciences, histoire-géographie, etc., donnés en L2 dans le cadre de programmes immersifs sont des cours centrés avant tout sur des contenus disciplinaires. J'en prends pour preuve le statut des enseignants de ces disciplines dans les programmes immersifs : si, au niveau primaire, ces cours sont donnés par des enseignants pluridisciplinaires capables a priori d'enseigner les langues, ce sont bien des spécialistes des disciplines et non des enseignants de langue qu'on charge au secondaire de ces cours. Ce statut met en lumière un paradoxe important : conçus dans le but d'aider les élèves à développer des compétences approfondies en langues, les dispositifs bilingues sont confiés à des enseignants d'autres disciplines que les langues. Le constat que font Duverger et al. (2011) à ce sujet est loin d'être anodin :

*« Il faut bien reconnaître que la mise en place d'un enseignement bilingue comporte deux effets institutionnels dans le territoire des enseignants : d'une part, il investit le professeur de DNL de responsabilités linguistiques nouvelles et, d'autre part, il désinvestit d'une certaine manière le professeur de langue de son objet traditionnel. » (Duverger et al., 2011 : 72).*

S'il est rare de trouver des programmes d'enseignement bilingue dans lesquels l'intégration entre contenus disciplinaires et contenus linguistiques est réfléchi et planifiée au niveau institutionnel, il est en revanche très fréquent que les enseignants soient amenés de leur propre initiative, et avec les moyens dont ils disposent, à attirer l'attention des élèves sur des traits linguistiques relatifs à la langue d'immersion. Focalisant ses recherches sur les interventions didactiques concernant la langue dans les cours en immersion, Lyster (1998 : 67) distingue les approches réactives et proactives :

*« Following Rebuffot and Lyster (1996), a relatively unplanned focus on language occurring during content-related interaction will be referred to as a reactive approach, whereas communicatively based instruction planned from a language perspective will be referred to as a proactive approach to language teaching »<sup>132</sup>.*

Lyster distingue sur le plan de l'approche réactive six types de feedbacks de l'enseignant, observés dans des classes d'immersion en français (grade 4) au Canada :

- Correction explicite : qui indique clairement que ce que l'élève a dit était incorrect (« oh, you mean ... », « you should say ... »)

---

*congruents avec la L1 et non cruciaux pour la compréhension ou pour la transmission du sens risquent cependant de ne pas être pris en compte. Par exemple, alors que les élèves en immersion, dès le grade 1, montrent dans leur discours spontané qu'ils ont remarqué que le français, comme l'anglais, a un système de détermination (Radford, 1990), plusieurs années peuvent s'écouler avant qu'ils fassent la preuve qu'ils ont remarqué que les noms français ont un genre grammatical, qui se reflète particulièrement au niveau des articles définis et indéfinis. Le manque de tâches demandant une attention portée au genre grammatical, quand l'accent principal est mis sur le sens, le manque de différenciation phonologique des alternances pertinentes au niveau des articles accentués, et le manque d'attentes, de la part des élèves, à partir de savoirs concernant la L1, font partie des facteurs qui peuvent être considérés comme contribuant à empêcher les apprenants de remarquer des indices cruciaux sur le genre des noms français. »*

<sup>131</sup> Disciplines non linguistiques. Cf. section 2 du chapitre 4 pour des précisions concernant l'utilisation de ce terme.

<sup>132</sup> Traduction : « Suivant Rebuffot et Lyster (1996), on appellera approche réactive un accent mis de manière relativement non planifiée sur la langue durant une interaction liée à des contenus disciplinaires, tandis qu'un enseignement basé sur la communication et planifié à partir d'une perspective linguistique sera appelé une approche proactive pour l'enseignement des langues. »



- Reformulation : reprise de ce qu'a dit l'élève, en modifiant ce qui était incorrect
- Demande de clarification : indique à l'élève soit que son message n'a pas été compris, soit qu'il y a un problème de forme nécessitant une reformulation
- Indices métalinguistiques : commentaires, informations ou questions en relation avec une forme correcte de l'énoncé produit par l'élève
- Questions d'élicitation aidant l'élève à trouver une forme correcte
- Répétition de l'énoncé erroné

L'analyse des feedbacks apportés par les enseignants amène Lyster à s'intéresser à l'articulation de ces interventions avec l'utilisation de signes d'approbation concernant les contenus. La prise en compte des deux paradigmes (contenus et forme) conduit Lyster à constater que, si 34 % des signes d'approbation surviennent juste après une correction opérée par un élève, près de la moitié de l'ensemble des signes d'approbation surviennent immédiatement après une erreur de forme, à laquelle les enseignants apporteront un feedback dans un tiers des cas. Autrement dit, le double rôle imparti aux enseignants des disciplines est une importante source d'ambiguïtés pour les interventions didactiques des enseignants :

*« These findings clearly indicate that teachers use signs of approval to reinforce messages related to content, irrespective of language form, and reveals a dilemma for teachers whose mandate is to teach both language and content : how can teachers reinforce the substantive content of students' utterances while giving them clear messages about language ? »<sup>133</sup> (Lyster, 1998 : 71)*

Quant aux descriptions d'approches proactives données par Lyster, elles ne sont pas, comme pour les approches réactives, tirées d'observations faites par l'auteur, mais relèvent d'expérimentations visant à tester l'impact d'un travail linguistique explicite en classe immersive : traitement de l'aspect, du genre grammatical, du mode conditionnel, etc. En dehors de l'expérimentation concernant le genre grammatical (Harley, 1994), les résultats présentés par Lyster ne sont pas réellement concluants en termes de gain de compétences des groupes expérimentaux par rapport aux groupes témoins. Ces résultats nécessitent manifestement d'être complétés.

Dans ses différents travaux, Gajo plaide pour le caractère intégré de l'enseignement bilingue. Ses analyses d'interactions de classe montrent en effet l'omniprésence des paradigmes linguistiques, qui concourent au développement des savoirs disciplinaires chez les élèves :

*« L'étayage linguistique fonctionne comme révélateur de la densité pour permettre un meilleur étayage disciplinaire. On y trouve, par ce biais, un renforcement mutuel des paradigmes linguistiques et disciplinaires. » (Gajo & Berthoud, 2011 : 7).*

Analysant un extrait d'interaction didactique en cours d'histoire donné dans le cadre d'un programme immersif (sur le thème de l'esclavage), Gajo et Berthoud montrent ainsi comment les élèves sont amenés à traiter des éléments d'ordre linguistique, qu'ils déclinent en *savoirs inscrits dans la DNL*, *savoirs utiles*, *savoirs obligatoires* et *savoirs compatibles* en fonction de la manière dont ils s'articulent avec les savoirs disciplinaires :

- *« L'opposition entre les verbes modaux dürfen, können et müssen parcourt une bonne partie de la séquence ; [...] ; si ces verbes semblent connus des élèves et disponibles pour la communication, ils figurent ici comme savoirs inscrits dans la DNL ;*

---

<sup>133</sup> Traduction : « Ce résultat indique clairement que les enseignants utilisent des signes d'approbation pour renforcer les messages relatifs aux contenus, indépendamment de la forme linguistique, et révèle un dilemme pour les enseignants qui sont mandatés pour enseigner à la fois la langue et le contenu : comment les enseignants peuvent-ils renforcer le contenu substantiel des énoncés des élèves tout en leur donnant des messages clairs à propos de la langue ? »

- *L'opposition entre biologisch et wirtschaftlich en 9-10 amène un savoir utile pour décider si les enfants des esclaves leur appartiennent ou non ;*
- *La question à propos de umziehen en 15, à laquelle l'enseignant répond par une rapide traduction, thématise un savoir obligatoire pour la communication ;*
- [...]
- *En 29, la correction de befehlt en befohlen relève d'un savoir linguistique compatible et l'interrogation à propos du sens de befohlen d'un savoir obligatoire. » (Gajo & Berthoud, *ibid.* : 8).*

Cette analyse vient confirmer les observations de Lyster concernant les interventions linguistiques, sur différents plans, de l'enseignant d'immersion. Elle montre également à quel point l'intégration décrite par Gajo & Berthoud s'inscrit dans un cadre disciplinaire, ce qui pose la question de la transférabilité à d'autres situations de communications des savoirs linguistiques exploités durant la séquence. Gajo et Berthoud, à la suite de différents travaux de Gajo (Gajo, 2001, 2006 ; Gajo & Serra, 2002), font le choix de catégoriser les savoirs linguistiques en fonction de leur relation avec les paradigmes disciplinaires traités durant le cours, ce qui accentue bien sûr l'effet d'inscription d'un paradigme dans l'autre. On pourrait également être tenté de les catégoriser en fonction de leur transversalité et de leur transposabilité à d'autres situations de communication, qu'elles relèvent de la communication didactique (au sein de la même discipline ou dans une autre) ou bien d'autres espaces communicatifs. Un autre mode de classement pourrait également s'appuyer sur le degré d'appropriation des savoirs linguistiques par les élèves : on voit bien dans la liste reproduite ci-dessus à propos du cours d'histoire que certains savoirs linguistiques semblent directement disponibles pour les élèves, alors que d'autres ne le sont pas, ce qui est déterminant pour la façon dont l'enseignant va gérer les interactions et organiser ses interventions présentes ou futures.

Si l'on voit très nettement dans l'analyse faite par Gajo et Berthoud une imbrication entre les paradigmes linguistiques et disciplinaires, je ne suis pas persuadée que l'interaction sur laquelle l'analyse s'appuie<sup>134</sup> constitue un modèle d'intégration didactique entre langue(s) et discipline. N'est-on pas plutôt dans le cadre de ce que Gajo (2001) a désigné par ironie à partir du sigle DNL comme les *Disciplines Notoirement Linguistiques* ? Il est évident que du corpus linguistique est manipulé dans le cadre de cette interaction, mais quelle est la part de didactique de la langue dans cette manipulation ? Un apprentissage linguistique est-il concrètement visé et accompagné, ou avance-t-on dans une perspective d'apprentissage fortuit, ou *incidental learning* (Hulstijn, 2003 ; Sylven, 2004) ?

L'intégration entre contenus disciplinaires et linguistiques, dans une visée didactique planifiée, relève donc à ce jour du projet plus que de la réalité. Le principal obstacle semble se présenter au niveau du profil des enseignants qui, à partir de l'enseignement secondaire, ne sont qu'exceptionnellement formés aux aspects linguistiques de l'enseignement bilingue. Des alternatives peuvent être trouvées en redistribuant les rôles entre les enseignants de langue et les enseignants de disciplines non linguistiques, ainsi que l'envisagent Snow et al. (1989) dans leur proposition de cadre conceptuel pour un enseignement intégré langue/contenus<sup>135</sup>. Comme nous le verrons dans la section qui suit, il paraît indispensable de redéfinir les objectifs des différents enseignements, qu'il s'agisse d'enseignements disciplinaires ou d'enseignements concernant la L1 et la L2.

<sup>134</sup> La publication de Gajo & Berthoud (2008) est téléchargeable à partir de [www.pnr56.ch](http://www.pnr56.ch) sous le titre « Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire ».

<sup>135</sup> Avant même la redistribution des rôles, il semble indispensable de les définir. C'est ce à quoi contribuent des référentiels tels que celui établi par Moreau (2007) en Pologne, qui présente le grand intérêt de mettre en relations les missions attendues des enseignants de DNL ou de français avec les compétences requises pour remplir ces missions.

## 2. Articulation entre les cours de DNL donnés en langue 2 et les cours de langue

La réflexion que je souhaite proposer sur la question de l'articulation entre les cours en L2 et les cours de langue partira d'observations menées dans l'écosystème 1 (système éducatif bilingue à Madagascar), dans lequel les problématiques didactiques prennent une orientation très différente de celles qui ont cours à propos de l'écosystème 2. Ce décalage me permettra d'apporter un éclairage à chacun de ces deux écosystèmes.

Je m'appuierai dans cette section sur deux de mes publications. Il s'agit des documents suivants :

- Document 16 : *Quelle didactique pour le français langue d'enseignement à Madagascar ?* (Babault, 2005)
- Document 23 : *Apprendre une langue pour communiquer / Mianatra teny mba hifaneraserana amin'ny hafa. Précis méthodologique pour les enseignants de malgache et de français* (Babault, 2010).

### 2.1. La langue 2 : langue enseignée et langue d'enseignement

Dans les programmes de type CLIL/EMILE, comme je l'ai évoqué au début de ce chapitre, les cours consacrés à l'apprentissage de la L2 (dans laquelle sont donnés une partie des cours des DNL) sont réduits à un volume horaire minimal et le plus souvent déconnectés des enseignements donnés dans cette langue. La question de l'articulation entre les cours de L2 et l'utilisation de cette L2 comme langue d'enseignement n'apparaît cependant pas de manière significative au niveau des travaux de recherches.

La recherche en didactique des langues prend une tout autre orientation quand ses objets sont des situations où l'éducation bilingue est mise en place à une échelle nationale, comme dans l'écosystème 1. Au sein de la communauté des chercheurs francophones, cette orientation a entraîné le développement des notions de *français langue seconde* et de *français langue de scolarisation*. A l'origine de ces deux notions se trouve le constat d'une inadaptation de la didactique « classique » du français langue étrangère ou du français langue maternelle, dans des écosystèmes où cette langue, sans être la L1 des élèves, est utilisée partiellement ou totalement comme langue d'enseignement. Des travaux comme ceux de Dumont et al. (2000), Vigner (2001) et Verdelhan-Bourgade (2002) mettent en avant la nécessité, dans ces écosystèmes éducatifs, de répondre aux besoins communicatifs spécifiques liés à l'usage du français comme langue d'enseignement, notamment par un accent mis sur les compétences de réception, à l'écrit comme à l'oral, les compétences de production écrite, les compétences de production orale relevant des actes de communication de la classe, etc.

Dans la continuité des recherches sur le français langue de scolarisation, j'ai réalisé une analyse détaillée des programmes scolaires de Madagascar afin de vérifier si la fonction de langue d'enseignement accordée au français avait un impact sur les contenus des programmes de L1 et de L2. Cette analyse est présentée dans le document 16. J'ai réalisé l'analyse suivant différents angles, comparant dans un premier temps les programmes de français avec ceux de malgache, puis passant à un deuxième type de comparaison, cette fois entre les compétences visées dans les programmes de français et celles requises, aux mêmes niveaux de scolarisation, dans les programmes de DNL. La première comparaison révèle des divergences considérables entre les programmes de français et de malgache, les premiers étant orientés vers une approche communicative tandis que les seconds s'inscrivent dans une perspective humaniste et culturelle. L'approche communicative privilégiée dans les programmes de français reste sur un plan à partir duquel on peut difficilement tirer des liens avec les problématiques relevant de l'utilisation de la langue en classe de DNL. La mise en regard des programmes de français et de ceux de certaines DNL confirme cette première impression de cloisonnement disciplinaire. J'en ai fait l'analyse suivante dans le document 16 :

*« L'acquisition progressive d'outils et de compétences linguistiques indispensables à une utilisation efficace du français comme langue d'enseignement ne constituerait pas un obstacle en soi si les programmes des autres matières étaient alignés sur cette progression et ne s'appuyaient que sur des savoir-faire déjà acquis. Or, force est de constater que ce n'est pas actuellement le cas, en particulier dans le cycle primaire, où les disciplines non linguistiques présupposent souvent la maîtrise de compétences en français non encore acquises et envisagées de manière beaucoup plus tardive dans les programmes de français. » (Babault, 2005 :119)*

L'un des exemples sur lesquels je m'appuyais pour prouver mes affirmations est un exercice-type d'évaluation tiré des programmes de géographie de la classe de 9<sup>e</sup> (troisième année de scolarisation), sur le thème du quartier, et reposant sur un test lexical :

*Compléter les phrases suivantes (avec image montrant une grande circulation en ville) :*

*En ville, les rues sont ..... (nombreuses, rares). Les maisons sont ..... (grandes, petites). Pour se déplacer, on peut prendre les ..... (voitures, charrettes). La circulation est intense surtout le ..... (matin, soir) quand les gens vont au travail et le ..... (matin, soir) lorsque tout le monde rentre. La nuit, la ville est éclairée par ..... (l'électricité, la bougie).*

*(MINESEB, Programmes scolaires, classe de 9<sup>e</sup>, p. 148)*

Dans cet exercice d'évaluation, le vocabulaire utilisé est implicitement traité comme ne posant pas de problème d'accès au sens pour les élèves, que ce soit au niveau des items proposés ou de l'ensemble des termes employés dans les phrases. Il n'est pourtant absolument pas certain que tous les élèves maîtrisent le lexique ou les structures syntaxiques utilisés dans l'exercice. On retrouve la même logique dans les programmes de sciences, où l'expression de la cause et de la conséquence est cruciale dès la classe de 8<sup>e</sup> (quatrième année de scolarisation) mais n'apparaît qu'en classe de 7<sup>e</sup> (cinquième année de scolarisation) dans les programmes de français. De manière plus générale, ce positionnement implicite sur les savoirs et compétences linguistiques des élèves, en continuité avec le décalage observé entre les contenus des programmes de français et ceux des DNL, est loin d'être anodin. Au-delà du phénomène de bifocalisation linguistique et disciplinaire que l'on peut constater au niveau des activités d'évaluation<sup>136</sup>, il a également un impact sur l'ensemble des démarches d'enseignement-apprentissage et entraîne des questionnements sur la délimitation des espaces et des fonctions des différentes disciplines. Si l'on considère que certains savoirs et compétences linguistiques constituent des pré-requis pour la construction de savoirs sur telle ou telle thématique des DNL, le fait que les élèves n'aient pas abordé au préalable ces éléments linguistiques en classe de français va contraindre l'enseignant de DNL à modifier sa programmation didactique pour y intégrer un minimum de prise en compte de ces éléments linguistiques incontournables. Il mettra donc en œuvre à ce moment-là une démarche didactique intégrée, à laquelle il n'est cependant pas préparé et qu'il gèrera donc du mieux qu'il peut en fonction de son expérience, de ses représentations didactiques, etc.. Si, à l'inverse, on considère que le fait d'utiliser certaines structures linguistiques en cours de DNL constitue, en soi, une stratégie didactique vers l'appropriation de ces structures, le travail effectué ultérieurement sur ces structures en cours de français ne se fera logiquement pas de la même façon que si elles étaient rencontrées pour la première fois par les élèves. Quelle que soit l'entrée par laquelle on aborde la question de la transdisciplinarité, on est inévitablement confronté à la nécessité de prendre en compte sur le plan didactique, que ce soit pour la programmation des cours de DNL ou pour celle des cours de L2, la place des contenus linguistiques entrant en jeu dans chacun de ces cours et leur articulation entre les différents cours.

---

<sup>136</sup> « On peut considérer que la communication exolingue a lieu dans les conditions d'une bifocalisation : focalisation centrale de l'attention sur l'objet thématique de la communication ; focalisation périphérique sur l'éventuelle apparition de problèmes dans la réalisation de la coordination des activités de communication » (Bange, 1992 : 55)

La phrase par laquelle je viens de conclure le paragraphe précédent, bien que s'appuyant sur un corpus recueilli au sein de l'écosystème 1, est tout aussi valable pour l'écosystème 2. La mise en perspective de ces deux écosystèmes me semble intéressante non seulement par l'étude des principes qui sous-tendent l'éducation bilingue dans ces deux écosystèmes mais également par la mise en évidence des modalités d'intégration de ces principes par la communauté scientifique. Les chercheurs observant des écosystèmes éducatifs plurilingues apparentés à l'écosystème 1 développent souvent des problématiques liées à l'accès aux savoirs scolaires pour les élèves, ce qui a notamment conduit à l'émergence de notions telles que *français langue seconde* ou *français langue de scolarisation*, que j'ai mentionnées au début de cette section. Ces deux notions sont représentatives de la construction d'une didactique de la langue mise en partie au service de l'appropriation des savoirs disciplinaires par les élèves. Dans l'écosystème 2, en revanche, comme cela a pu se voir dans les pages qui précèdent, la plupart des chercheurs s'inscrivent une démarche prenant comme point de départ le principe d'une didactique des DNL mise au service de l'appropriation de compétences linguistiques<sup>137</sup>, et c'est dans ce cadre qu'ils développent leurs réflexions et leurs recherches. J'ai moi-même orienté mes propres recherches, en fonction des écosystèmes, dans l'une ou l'autre direction. Quel que soient l'écosystème concerné et le point d'ancrage retenu, un point commun ressort du travail des chercheurs dans la plupart des contextes : la mise en évidence d'une articulation nécessaire, mais généralement non prévue sur le plan institutionnel, entre la didactique de la L2 et la didactique des DNL, articulation laissée implicitement à l'appréciation de chaque enseignant, en classe.

## 2.2. Un tremplin pour l'articulation entre la langue 1 et la langue 2 ?

Je poursuis la réflexion lancée dans la section 2.1. à propos de l'articulation entre les didactiques des DNL et les didactiques des langues. Après avoir évoqué les points d'articulation entre la didactique de la L2 et celle des DNL, il me semble indispensable de m'arrêter sur la L1 et la L2. Les questions liées à l'articulation, voire à l'intégration entre la L1 et la L2 ne sont pas nouvelles puisque Roulet, en 1980, faisait déjà le constat suivant :

*« Depuis une trentaine d'années, des sommes considérables sont investies par les autorités de nombreux pays de tous les continents dans la réforme des pédagogies des langues secondes et, plus récemment, de la langue maternelle. Nous n'avons pas les moyens ici d'évaluer systématiquement les résultats de ces tentatives, mais il suffit de lire les bilans établis à l'occasion d'une publication ou d'un congrès (Cf. Coste 1970, Roulet 1976) et d'observer la rapidité avec laquelle ces réformes se succèdent et se contredisent, pour conclure que ces résultats ne répondent pas à l'attente des intéressés : apprenants, enseignants et autorités. [...] Tous ces projets, en dépit des moyens financiers et intellectuels considérables mis en œuvre, nous paraissent voués au même échec relatif que les tentatives précédentes et pour la même raison : les enseignements de langue maternelle et de langue seconde y sont traités comme des domaines séparés, rigoureusement cloisonnés, par des équipes différentes, sans collaboration réelle entre les unes et les autres. » (Roulet, 1980 : 7).*

Je souhaiterais orienter la réflexion suivant un axe particulier : les recherches explorant des problématiques d'enseignement bilingue ne sont-elles pas susceptibles d'apporter un renouveau à la question de l'articulation didactique entre la L1 et la L2 ? C'est en effet une litote de dire que cette

---

<sup>137</sup> Citons toutefois trois publications du Conseil de l'Europe, consacrées à des descriptions des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'apprentissage/enseignement de l'histoire, des sciences et de la littérature : Beacco (2010), Vollmer (2010), Pieper (2011). En dehors de ces trois publications et d'un document de cadrage général les accompagnant (Beacco et al.: 2010) les travaux prenant pour objet les caractéristiques de la langue de scolarisation en contexte CLIL/EMILE sont très rares.

question n'a pas avancé de manière très significative depuis les années 1980. Toutefois, par sa nature, l'enseignement bilingue n'ouvre-t-il pas de nouvelles voies d'approche ?

Il est clair que l'enseignement bilingue n'a pas apporté de réponses directes aux problématiques du cloisonnement entre la didactique de la L1 et celle de la L2, puisque les relations entre DNL et L2 sont justement marquées par un flou didactique important. Toutefois, différentes recherches ont montré les interactions qui peuvent se produire entre les compétences entre la L1 et la L2 dans des contextes d'enseignement bilingue. Les travaux de Gajo et al. déjà cités (Gajo & Serra, 2002 ; Gajo & Berthoud, 2010 ; etc.) ont montré le bénéfice pour la L1 comme pour la L2 d'activités bilingues de conceptualisation faites dans le cadre de cours de DNL. Trefault (1999) a, quant à lui, analysé dans des écoles primaires maliennes les compétences de lecture en L1 d'élèves commençant leur scolarisation en bambara puis passant au français à partir de la troisième année de scolarisation. Il a montré que les élèves des classes bilingues expérimentales voient leurs compétences de lecture en bambara continuer à progresser même lorsque l'enseignement est donné en français à partir de la troisième année.

De manière plus globale, au-delà de l'impact de l'enseignement bilingue en termes de compétences sur la L1 ou la L2, il me semble que le fait même que cet enseignement suscite des questionnements sur la place des différentes langues est de nature à faire avancer les réflexions. J'en prendrai pour exemple le cas concret auquel j'ai été confrontée dans le cadre de l'écosystème 1. L'analyse que j'ai présentée dans le document 16 des programmes malgaches, destinée à vérifier la prise en compte didactique des fonctions du malgache et du français dans le système scolaire, m'a amenée à mettre en évidence un décalage considérable entre la didactique de la L1 et celle de la L2, chacune insérée dans des cultures éducatives ayant assez peu de points d'intersection et s'appuyant par ailleurs sur des terminologies différentes (Cf. document 21). Inscrite dans une perspective de compréhension de l'enseignement bilingue, cette analyse a conduit à la mise en place par le ministère malgache de l'Education nationale d'un projet extrêmement innovant : la conception d'un précis méthodologique destiné aux enseignants de malgache et de français. La coordination de ce projet éditorial, qui a duré deux ans, m'a été confiée. J'ai travaillé avec une équipe composée de didacticiens du français et de didacticiens du malgache. Le résultat est un ouvrage bilingue de 270 pages dont je vais maintenant présenter les principales caractéristiques. J'ai intégré cet ouvrage dans la sélection de publications accompagnant cette synthèse (document 23) car, outre son caractère novateur, il me semble très représentatif des applications concrètes qui peuvent être faites à partir de la recherche sur l'enseignement bilingue. Je tiens cependant, avant toute chose, à préciser que ce précis n'a pas pour finalité de contribuer à une didactique des langues de scolarisation, qui aurait été en décalage total avec les programmes scolaires, mais plutôt d'apporter sa pierre à une articulation entre la didactique de la L1 et celle de la L2 dans les établissements scolaires malgaches. Les objectifs principaux de ce précis sont en effet, d'une part, de décroisonner les deux disciplines et, d'autre part, de faire faire un premier pas sur le sol malgache aux prémices d'une didactique intégrée de la L1 et de la L2.

Je passerai rapidement sur certains aspects de l'ouvrage auxquels nous avons tenu mais qui ne sont pas nécessairement en lien avec des problématiques liées au bilinguisme. Nous avons voulu faire un ouvrage accessible pour des enseignants n'ayant pas un fort bagage académique et ayant bénéficié de peu de formation pédagogique. Cette volonté d'accessibilité se voit aussi bien au niveau de la forme que des contenus : nous avons volontairement simplifié au maximum les apports théoriques, préférant mettre l'accent sur la clarté et la transparence des messages plutôt que sur leur portée scientifique.

L'ouvrage se présente sous une forme bilingue mais non comme un miroir. Si certaines sections sont proches de la traduction, d'autres se différencient fortement d'une langue à l'autre. La conception de l'ouvrage a en effet été accompagnée d'une longue réflexion sur la complémentarité entre les deux parties du précis. Notre objectif n'était en aucun cas de reproduire les erreurs faites lors de la publication des manières scolaires bilingues, traduits intégralement du français au malgache (Cf. document 15), mais bien d'optimiser au maximum les présentations en français et en malgache, comme l'indique le point 2 du mode d'emploi du précis méthodologique (document 23) :

*« Doit-on lire à la fois la partie en malgache et celle en français ?*

*Ce n'est pas parce qu'on est professeur de français qu'on doit lire uniquement la partie en français du précis. Il est utile de consulter les deux versions car elles se complètent. En effet, certaines notions théoriques sont expliquées de manière plus détaillée dans la partie en malgache. Ainsi, pour le chapitre 1, les éléments de la communication sont expliqués plus en détail dans le toko 1.*

*De même, ce n'est pas parce qu'on est professeur de malgache qu'on doit se limiter à la partie en malgache du précis. Les activités proposées ne sont souvent pas les mêmes pour les deux versions ; l'enseignant de malgache peut s'inspirer de celles proposées en français, et vice-versa.*

*Les enseignants semi-spécialisés qui enseignent à la fois le français et le malgache pourront profiter de cette version bilingue pour mettre en place des activités parallèles entre le malgache et le français. Par exemple, s'ils traitent des situations de communication liées aux petites annonces ou aux affiches, rien ne les empêche de travailler à la fois sur des documents en malgache et en français. Cela permettra de mettre en avant les régularités ou les spécificités de ce type de situations de communication en fonction de la langue utilisée. Bien sûr, le niveau des élèves et les exigences des enseignants ne seront pas les mêmes en français et en malgache, mais on peut traiter une même compétence à différents niveaux. » (Babault, 2010 : français 7-8)*

Nous avons fait le choix de mettre en avant les objectifs des actes de communication travaillés en classe et, le plus souvent possible, de distinguer explicitement les objectifs, les tâches cognitives entrant en jeu et leur traduction énonciative. Cela présentait à nos yeux l'avantage de faire prendre conscience aux enseignants à la fois des points de contact entre les didactiques des deux langues et des processus d'appropriation de compétences bilingues chez les élèves. Cette démarche nous semblait particulièrement intéressante pour le corps des enseignants semi-spécialisés qui venait d'être créé au moment de la conception du précis méthodologique, et qui avait pour fonction d'être spécialisé sur toutes les disciplines scientifiques ou toutes les disciplines littéraires (dont le français et le malgache). Pour l'acte de communication « décrire/manoritsoritra » (p. 20 en français, p. 24 en malgache), nous avons ainsi incité les enseignants à commencer par aider les élèves à développer en utilisant le malgache certains aspects cognitifs de la description, puis à mettre l'accent sur les aspects énonciatifs de cet acte de communication, en malgache comme en français :

*« Pourquoi décrire ?*

*Dans la vie on a très souvent besoin de faire des descriptions. En effet, quand on veut faire connaître quelqu'un, quelque chose ou un endroit, on donne des indications précises et détaillées. Pour faire une bonne description il faut être assez précis pour que la personne à qui on parle ou à qui on écrit arrive à reconnaître ce qui est décrit. Pour cela, avant de travailler sur les outils linguistiques pour décrire en français, il faut développer chez les élèves le sens de l'observation et de la précision. Ce travail sur l'observation et la précision devra être fait d'abord en cours de malgache. Ensuite, on pourra faire travailler les élèves sur les descriptions en français. » (Babault, 2010 : français 20)*

Le bilinguisme apparaît également dans le précis méthodologique au niveau des petits encadrés intitulés « mots utiles » dans la partie en français et « hateveniko ny fahalalako » (« j'approfondis mes connaissances ») dans la partie en malgache. Ce choix est à relier à notre volonté, d'une part, de produire un outil accessible aux enseignants et, d'autre part, d'intégrer les deux langues sur un maximum de

plans. Il nous a donc semblé judicieux, par des encadrés simples et neutres<sup>138</sup>, d'accompagner le développement des répertoires bilingues des enseignants dans le domaine de la didactique des langues.

Avant de clôturer cette section, j'aimerais insister sur l'importance pour mes recherches des différentes ressources pédagogiques que j'ai été amenée à concevoir. Voici la liste de ces ressources, inscrites pour la plupart dans des problématiques d'éducation bilingue :

- 2009 : participation à la conception d'une application pour la préparation linguistique des étudiants de mobilité (CAP-UNIV)<sup>139</sup>
- 2010 : précis méthodologique pour les enseignants de malgache et de français
- 2011-2014 : accompagnement d'équipes de conception de livrets de formation à Madagascar, au Bénin et en Côte d'Ivoire (projet IFADEM)
- 2012 : conception, en partenariat avec Margaret Bento, Jean-Marc Defays, Annick Englebert, Lionel-Edouard Martin et Valérie Spaeth, d'un mémento de ressources théoriques en linguistique et didactique des langues pour les concepteurs de livrets de formation du programme IFADEM (mémento IFADEM)
- 2012 : didacticiel destiné à la formation continue linguistique et méthodologique des enseignants de mathématiques de Madagascar (Didac'maths)<sup>140</sup>
- 2015 : participation à la conception de modules de formation aux certifications en langues (certif langues)

Il relève pour moi de l'évidence que ces différents travaux ont contribué, au même titre que mes lectures et mes recherches sur le terrain, à forger ma réflexion sur l'éducation bilingue. Le fait de travailler, notamment dans le cadre du projet IFADEM, avec des équipes de praticiens n'ayant pas le même parcours de recherche que moi a par ailleurs constitué un catalyseur de mes démarches intellectuelles, non seulement en me conduisant à remettre en question toutes mes certitudes lors des échanges mais également en me forçant à faire progresser les réflexions pour qu'elles soient accessibles à mes divers interlocuteurs.

### **3. Education bilingue et didactique de la langue d'enseignement à l'université**

Jusqu'à présent, j'ai présenté dans cette synthèse des problématiques d'éducation bilingue inscrites dans le cadre de la scolarité primaire et secondaire, en lien avec la majeure partie de mes recherches. Il me semble utile, dans les dernières pages de cette synthèse, de montrer quel écho ces problématiques trouvent au niveau de l'enseignement supérieur. J'ai défini dans le chapitre 1 quatre écosystèmes éducatifs bi-/plurilingues. Cette section sera donc consacrée au quatrième écosystème, que j'ai intitulé « suivre un cursus universitaire en langue étrangère », et qui sera centré géographiquement sur la France.

La multiplication de la mobilité universitaire durant les deux dernières décennies a eu un impact considérable non seulement sur le paysage sociolinguistique des universités<sup>141</sup> mais également sur les problématiques de l'enseignement du français aux étudiants étrangers. A un public constitué jusqu'alors en grande partie de personnes souhaitant apprendre le français dans une perspective de communication générale, les centres universitaires de FLE ont vu en quelques années s'ajouter un flot d'étudiants d'échange, venus pour un semestre ou deux en France, ou d'étudiants se préparant à suivre un cursus complet d'études en France. J'ai réalisé en 2006 une étude destinée à évaluer la prise en compte, au

---

<sup>138</sup> L'évocation de la neutralité me semble ici importante car il ne s'agissait pas de mettre de la pression normative sur les enseignants ou de les culpabiliser en insistant sur leurs éventuelles lacunes, mais bien de leur proposer des points d'appui pour développer leur répertoire bi- ou plurilingue.

<sup>139</sup> J'évoquerai cette ressource dans la dernière section du chapitre 5.

<sup>140</sup> Pour une présentation de cette application : <http://www.mapef.org/Ceremonie-de-lancement-du>

<sup>141</sup> Les enseignants savent maintenant qu'ils ont une forte probabilité de trouver face à eux, en cours, un certain nombre d'étudiants n'ayant pas le français comme L1 et le maîtrisant à des degrés variables.



niveau des programmes de ces centres, des nouveaux besoins de leurs étudiants. Cette étude, présentée dans le document 17, m'a conduit au constat suivant :

*« Le premier constat qui ressort de l'étude des programmes des différents centres est celui d'une énorme disparité entre ces centres : certains ne font absolument aucune préparation spécifique à la poursuite d'études, alors que d'autres ont mis en place divers cours consacrés à la langue de spécialité, à la méthodologie du travail universitaire, complétés par des cours pris dans différentes facultés, ou bien même des formations totalement dédiées à une préparation spécifique des étudiants. » (Babault, 2006 : 262)*

Ces formations relèvent d'un champ didactique – le français sur objectifs universitaires – dont l'émergence dans l'espace francophone en tant que domaine de recherche autonome est récente (Mangiante & Parpette, 2011) mais qui peut s'appuyer sur les résultats de la recherche anglo-saxonne : les problématiques liées à l'*English for academic purposes* ont fait l'objet de nombreuses publications depuis une vingtaine d'années (Cf. notamment Jordan, 1997 ; Flowerdew & Peacock, 2001 ; les publications de la revue dédiée à ce domaine : *Journal of English for Academic Purposes* ; etc.).

Les travaux de linguistique et de didactique inscrits dans le domaine du *français sur objectifs universitaires* (désormais FOU) ou de l'*English for Academic Purposes* (désormais EAP) explorent de nombreux aspects liés au fait de suivre des études dans une langue étrangère : analyse des spécificités des discours académiques des différentes disciplines, mise en évidence des compétences linguistiques et méthodologiques nécessaires pour la réalisation des exercices universitaires (academic listening, academic writing, etc.), création et évaluation de ressources pour l'enseignement-apprentissage de la langue utilisée en contexte universitaire, etc. Un certain nombre de ces travaux ont conduit les chercheurs à réfléchir aux paradigmes culturels intervenant dans la communication académique et dans les postures d'apprentissage des étudiants. Ayant moi-même enseigné pendant de nombreuses années dans des centres universitaires de FLE, j'ai été particulièrement sensible à ces paradigmes culturels à la fois très prégnants et non explicites. En didactique des langues, la référence à la notion de culture éducative (Beacco et al., 2005 ; Cortier, 2005 ; Leconte, 2011) est devenue un réflexe explicatif en cas de dysfonctionnement de la communication exolingue ou, à un autre niveau, dans les cas de transferts méthodologiques (Cf. document 21). Il m'a semblé important de chercher à comprendre ce qui sous-tendait cette notion de culture éducative dans le domaine du français sur objectifs universitaires. C'est ce qui m'a conduit à lancer deux recherches très complémentaires, que j'ai présentées dans les documents 17 et 18.

Le document 17 était consacré à une étape exploratoire :

- Etat des lieux de la prise en compte dans les programmes des centres universitaires de FLE des besoins des études liés à leur poursuite d'études en France
- Revue de littérature sur les dimensions culturelles à prendre en compte dans la préparation à la poursuite d'études.

J'ai ensuite poursuivi et approfondi la démarche en réalisant, en partenariat avec Martine Faraco, une étude centrée sur une activité universitaire spécifique – la prise de notes – que nous avons analysée sous un angle interculturel<sup>142</sup>. L'étude a été menée auprès de 131 étudiants (99 étudiants étrangers et 32 étudiants français), inscrits dans quatre universités françaises (Lille 3, Aix-Marseille 1, Rouen et Caen). L'analyse des réponses des étudiants à nos questionnaires nous a conduites à déterminer des profils d'étudiants en décrivant suivant trois axes leurs pratiques déclarées :

---

<sup>142</sup> Parallèlement, j'ai également conçu dans le cadre du projet CAP-UNIV (application multimédia d'autoformation en français les étudiants internationaux de Lille 3) un module consacré à la prise de notes. Le module étant sur une plateforme en intranet, il ne m'est pas possible de le présenter dans le cadre de cette synthèse.

- Axe « sélection des informations »
- Axe « formulation »
- Axe « autonomie »

Nous avons passé en revue l'impact sur certains de ces axes de quatre facteurs de variation (compétence en français, discipline étudiée, positionnement par rapport aux examens, perception du système universitaire français). Les résultats indiquent des corrélations très marquées entre la nationalité des étudiants et le type de prise de note individuelle qu'ils décrivent. Le niveau de compétence en français et la discipline étudiée n'entraînent en revanche pas de co-variations significatives. Nous concluons sur le rôle joué par l'intériorisation, chez chaque étudiant, de données de leur nouvel environnement universitaire :

*« Insistons enfin sur le caractère dynamique de ces schèmes culturels, qui n'interviennent pas simplement comme des modèles figés mais disposent d'un espace de prise en charge des inputs contextuels liés aux perceptions individuelles des spécificités du nouvel environnement. Il conviendra de vérifier, par des investigations supplémentaires, comment, à quel rythme et avec quels résultats les étudiants parviennent à se positionner par rapport à ce système de double référence. » (Babault & Faraco, 2008 : 114).*

Comme ces différentes études l'indiquent, les problématiques du français sur objectifs universitaires s'inscrivent dans un champ très spécifique caractérisé par :

- Une forte variation culturelle des étudiants au sein d'un même écosystème
- Des étudiants ayant une maîtrise variable de la langue d'enseignement et se retrouvant plongés, en minorité, dans des situations de communication pédagogique destinées principalement à des étudiants maîtrisant cette langue
- Une forte spécialisation disciplinaire des situations de communication pédagogique
- Des étudiants souvent déjà bi- ou plurilingues au moment où ils commencent leur apprentissage du français
- Des disciplines fonctionnant suivant des modes de communication et d'évaluation souvent en divergence avec les représentations des étudiants

Ces différentes caractéristiques ont une influence sur les modes d'interaction entre les deux statuts accordés au français dans la sphère universitaire pour les étudiants concernés : langue d'enseignement et objet d'apprentissage. Même si les mobilités d'un ou deux semestres sont présentées dans le discours institutionnel, notamment au niveau de la communication concernant les programmes européens, comme des outils d'apprentissage linguistique, cet apprentissage n'est pas relié, dans le discours institutionnel, au fait de suivre des cours de DNL dans la langue cible mais plutôt, de manière plus générale, au fait d'être exposé à la langue cible durant plusieurs mois. On peut d'ailleurs s'étonner que l'accent ne soit pas mis dans le discours officiel sur l'utilisation de cette langue cible comme langue d'enseignement, dans la mesure où les programmes européens universitaires s'appuient sur les mêmes bases, en termes de politique linguistique, que l'ensemble des préconisations concernant l'apprentissage des langues (Cf. chapitre 2).

C'est d'ailleurs peut-être ce point qui est en partie à l'origine du développement de la didactique du français sur objectifs universitaires, la plongée des étudiants allophones dans des cursus non aménagés ayant entraîné un taux de réussite assez faible de ces étudiants<sup>143</sup> et, par réaction, une prise de conscience des didacticiens.

---

<sup>143</sup> Mangiante et Parpette (2011 : 17) indiquent un taux de réussite des étudiants étrangers inférieur de 40 % en moyenne à celui des étudiants français.

#### 4. Mise en parallèle des trois écosystèmes

En guise de bilan de ce chapitre, il me semble intéressant de faire une mise en parallèle entre les écosystèmes 1, 2 et 4 du point de vue de la relation opérée, sur le plan de la recherche, entre les perspectives liées à l'utilisation de la langue cible comme langue d'enseignement et celles qui relèvent de son apprentissage par les élèves ou les apprenants.

Le tableau ci-dessous reprend le positionnement général de la recherche en didactique dans les trois écosystèmes concernés suivant qu'elle met l'accent sur les perspectives suivantes :

- Perspective didactique des cours de DNL considérés comme des appuis à l'apprentissage linguistique de la L2
- Perspective didactique des cours de L2 considérés comme des appuis à l'apprentissage des DNL dans cette langue
- Perspective d'une didactique intégrée

J'ai utilisé dans le tableau les symboles -, + et ++ pour indiquer qu'une option de recherche est globalement non explorée, explorée ou très explorée.

**Tableau 9 : perspectives didactique explorées en recherche dans trois écosystèmes**

Perspective didactique explorée	1 (Madagascar)	2 (CLIL/EMILE)	3 (France, université)
cours de DNL considérés comme des appuis à l'apprentissage linguistique de la L2	-	+	-
cours de L2 considérés comme des appuis à l'apprentissage des DNL dans cette langue	++	-	++
didactique intégrée	-	+	-

Ce tableau permet de visualiser des options de recherche très contrastées en fonction des écosystèmes. Les chercheurs travaillant sur l'écosystème 2 se démarquent clairement des deux autres avec des recherches mettant l'accent sur une réflexion didactique considérant les cours de DNL comme des appuis à l'apprentissage linguistique, même si, comme nous l'avons vu, les démarches didactiques restent le plus souvent dépendantes des initiatives individuelles des enseignants. Dans les deux autres écosystèmes, en revanche, l'accent est très nettement mis sur la deuxième option de recherche. Quant à l'option didactique de l'intégration, comme nous l'avons vu au début de ce chapitre, elle est cantonnée à un seul écosystème et reste encore peu développée. Jusqu'à présent, la recherche concernant les différents écosystèmes est restée assez cloisonnée. Il pourrait être fructueux d'envisager de créer des passerelles entre les résultats des différentes perspectives de recherche.

## **Conclusion**

## Conclusion

Nous arrivons au terme de ce cheminement commun, au cours duquel j'ai souhaité guider les lecteurs le long de différentes trajectoires explorant chacune une facette de l'objet d'étude que j'ai construit, et sillonnant des paysages contrastés. Le modèle de l'écosystème éducatif bi-/plurilingue m'a permis de structurer ces paysages en mettant en évidence des articulations entre des sphères d'ancrage d'activités sociales et langagières des élèves et de leur entourage. Cette structure a constitué un cadre à partir duquel j'ai pu montrer à la fois la cohérence interne de chaque écosystème et les divergences ou points de rapprochements entre les données observées dans certains écosystèmes, émergeant en fonction de la problématique traitée.

Cette notion de cohérence interne me semble cruciale et suffirait à elle seule à justifier l'ensemble de ma démarche de recherche. Dès ma thèse de doctorat, j'avais cette intuition qu'un phénomène d'ordre social et linguistique, tel que l'est l'apprentissage d'une L2 dans un contexte donné, ne pouvait être compris et, corollairement, être géré sur le plan didactique, sans un élargissement de focale permettant de prendre en considération un ensemble de facteurs intervenant dans le développement du phénomène en question. Lorsque je parle de cohérence interne, j'envisage non seulement la prise en compte de ces facteurs mais également celle de leurs interrelations, comme j'ai pu le montrer à de nombreuses reprises dans les pages qui précèdent. Au cours de cette quinzaine d'années de recherche, j'ai élargi progressivement mes champs d'investigation, m'attaquant dans le même temps, en fonction des opportunités, à différents terrains. La rédaction de cette synthèse est arrivée au moment où il devenait nécessaire d'organiser l'ensemble des facettes que j'avais explorées afin, justement, d'éviter l'écueil d'une vision parcellaire des aspects analysés.

Au-delà de l'exercice universitaire auquel je me suis prêtée en rédigeant cette synthèse, je reconnais donc volontiers le rôle qu'elle a joué dans mon propre cheminement. La rédaction de cette synthèse m'a contrainte à donner une forme concrète et solide aux intuitions scientifiques qui ont orienté mes recherches depuis le doctorat. Cette démarche de construction/consolidation est passée par un travail de conceptualisation qui m'a amenée à questionner les cadres scientifiques sur lesquels je m'appuyais. Construisant la cohérence de mon objet d'étude, j'ai fait appel à des outils conceptuels inscrits dans plusieurs champs disciplinaires, ce qui a entraîné la nécessité d'interroger non seulement leur pertinence par rapport à mon objet de recherche mais également leur positionnement dans une vision globale des courants disciplinaires. De manière plus générale, c'est ce type de démarche qui m'a également conduite, comme je l'ai fait dans le chapitre 5, à mettre sur la sellette les orientations de la recherche par rapport à des écosystèmes donnés.

Il me semble évident, au moment où je conclus cette synthèse, qu'elle ne constitue pas un aboutissement mais plutôt un cadre à partir duquel je pourrai poursuivre mes démarches de conceptualisation et d'analyse des problématiques liées à l'éducation bilingue. Les perspectives sont nombreuses, tant en continuant à étendre les champs d'investigation qu'en approfondissant les problématiques que j'ai commencé à explorer. Sur ce dernier plan, je pense que les réflexions liées aux compétences bilingues des apprenants, que j'ai présentées dans le chapitre 4, méritent largement d'être poursuivies.

## **Références bibliographiques**

## Références bibliographiques

- Alanen R., Jäppinen A.-K. & Nikula T. (2006). But big is a funny word: a multiple perspective on concept formation in a foreign-language-mediated classroom. *Journal of Applied Linguistics*, 3/1, 69-90.
- Appel R. & Muysken P. (1987). *Language contact and bilingualism*. London : Edward Arnold.
- Astolfi J.P, Peterfalvi B. & Vérin A. (1998). *Comment les enfants apprennent les sciences ?* Paris : Retz.
- Baetens-Beardsmore H. (ed.) (1993). *European models of bilingual education*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Baker C. (2006, 4th ed.). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Banda F. (2000). The dilemma of the mother tongue : prospects for bilingual education in South Africa. *Language, culture and curriculum*, 13/1, 51-66.
- Bange P. (1992). A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *AILE*, 1/1, 53-85.
- Bardin L. (1997). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bavoux C. (1997a). Régiolecte. In M.L. Moreau (ed.), *Sociolinguistique. Concepts de base*. Bruxelles : Mardaga. 236-238.
- Bavoux C. (1997b). Constitution et traitement d'un corpus « cryptoglossique » : quels fondements théoriques ? , in C. Frey et D/ Latin (eds.), *Le corpus lexicographique. Méthodes de constitution et de gestion*. Louvain-la-Neuve : Duculot/AUPELF-UREF. 71-86.
- Beacco J.C, Coste D., Van de Ven P.H. & Vollmer H. (2010). *Langue et matières scolaires. Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Beacco J.C. (2010). *Eléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'apprentissage/enseignement de l'histoire (fin de la scolarité obligatoire). Une démarche et des points de référence*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Beacco J.C., Chiss J.L., Cicurel F. & Véronique D. (eds) (2005). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : PUF.
- Beheydt L. & Klein J.R. (2002). Education bilingue et enseignement bilingue. *Le Langage et l'Homme*, 37/1, 177-186.
- Bialystok, E. (1990). *Communication strategies. A psychological analysis of second-language use*. Oxford : Blackwell.
- Billiez J. & Lambert P. (2005). Mobilité spatiale : dynamique des répertoires linguistiques et des fonctions dévolues aux langues. In C. Van Den Avenne (ed.) *Mobilités et contacts de langues*. Paris : L'Harmattan. 15-33.
- Billiez J. & Millet A. (2001). Représentations sociales : trajets théoriques et méthodologiques. In D. Moore (ed.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage*. Paris : Didier. 31-49.

- Bloomfield L. (1935, 1970 pour la traduction française). *Le langage*. Paris : Payot.
- Bourdieu P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris : Fayard.
- Boyer H. (1996). Les domaines de la sociolinguistique. In H. Boyer (ed.), *Sociolinguistique. Territoire et objets*. Lausanne – Paris : Delachaux et Niestlé. 9-34.
- Braun A. & Vergallo E. (2010). Influences de l’immersion linguistique sur la maîtrise du français. *Education et formation* e292, 155-163.
- Brohy C. (2008). Le bilinguisme en tant que projet de société: l’immersion réciproque à la frontière des langues en Suisse. In G. Budach, J. Erfurt & M. Kunkel (eds.) ; *Ecoles plurilingues - multilingual schools: Konzepte, Institutionen und Akteure*. Frankfurt a. M.: Peter Lang. 275-289.
- Brossard M. & Fijalkovitch J. (eds.) (2002). *Apprendre à l’école : perspectives piagétienes et vygotskiennes*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Budach G. & Bardtenschlager H. (2008). Est-ce que ce n’est pas trop dur ? Enjeux et expériences de l’alphabétisation dans un projet de double immersion. *Glottopol*, 11, 148-170.
- Calderón M.E. & Minaya-Rowe L. (2003). *Designing and implementing two-way bilingual programs: A step by step guide for administrators, teachers, and parents*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Calvet L.J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris : Plon.
- Canale M. & Swain M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language learning and testing. *Applied Linguistics*, 1/1, 1-47.
- Castellotti V. (2008). Au-delà du bilinguisme : quelle place en France pour une éducation plurilingue ? in G. Budach, J. Erfurt & M. Kunkel (eds.), *Ecoles plurilingues – multilingual schools : Konzepte, Institutionen und Akteure*. Frankfurt am Main : Peter Lang. 169-189.
- Cavalli M. (2005). *Education bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d’Aoste*. Paris : Didier.
- Cenoz J. & Genesee F. (1998). Psycholinguistic perspectives on multilingualism and multilingual education. In J. Cenoz & F. Genesee (eds.), *Beyond bilingualism. Multilingualism and multilingual education*. Clevedon : Multilingual Matters. 16-32.
- Cenoz J. & Genesee F. (eds.) (1998). *Beyond bilingualism : multilingualism and multilingual education*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Charlot B., Bautier E. & Rochex J.Y (1999). *Ecole et savoir dans les banlieues ... et ailleurs*. Paris : Bordas.
- Christ I. & Coste D. (éds.) (1994). « Aspects de l’enseignement bilingue », N° spécial des *Etudes de linguistique appliquée*, n° 96.
- Christian D. (1996). Two-way immersion education: Students learning through two languages. *The Modern Language Journal*, 80/1, 66-76.
- Clignet R. & Ernst B. (1995). *L’école à Madagascar. Evaluation de la qualité de l’enseignement primaire public*. Paris : Karthala.
- Cloud N., Genesee F. & Hamayan E. (2000). *Dual language instruction : a handbook for enriched education*. Portsmouth : Heinle & Heinle.
- CONFEMEN (2008). *Programme d’analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN. Quelques pistes pour une éducation primaire de qualité pour tous. Rapport Madagascar*. Disponible en ligne, <http://www.confemen.org/wp-content/uploads/2014/08/Rapport-Madagascar-2008.pdf>



- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Strasbourg / Paris : Conseil de l'Europe – Didier.
- Cook V. (1992). Evidence for multi-competence. *Language learning*, 42/4. 557-591.
- Cooper R. (1989). *Language planning and social change*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Corbeil J.C. (1980). *L'aménagement linguistique au Québec*. Montreal : Guérin.
- Cortier C. & Di Meglio A. (2008). L'éducation bi-/plurilingue en milieu scolaire corse. In G. Budach, J. Erfurt & M. Kunkel (éds.), *Ecoles plurilingues – multilingual schools : Konzepte, Institutionen und Akteure*. Frankfurt am Main : Peter Lang. 191-210.
- Cortier C. (2005). Cultures d'enseignement/cultures d'apprentissage : contact, confrontation et co-construction entre langues-cultures. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 140, 475-489.
- Coste D. (ed.) (2012). *Les langues au cœur de l'éducation. Principes, pratiques, propositions*. Bruxelles : EME.
- Cuq J.P. (1991). *Le français langue seconde : origines d'une notion et implications didactiques*. Paris : Hachette.
- Cuq J.P. (ed.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international.
- Dabène L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- Dalton-Puffer C. & Smit U. (eds.). *Empirical perspectives on CLIL classroom discourse*. Frankfurt am Main : Peter Lang.
- De Groot A. & Kroll J. (eds.) (1997). *Tutorials in bilingualism. Psycholinguistic perspectives*. Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- De Groot, A. & Nas, G. (1991). Lexical representation of cognates and non-cognates in compound bilinguals. *Journal of memory and language*, 30, 90-123.
- De Groot, A. (1993). Word-type effects in bilingual processing tasks. Support for a mixed representational system. In Schreuder, R. & B. Weltens (eds.), *The bilingual lexicon*. Amsterdam : John Benjamins. 27-51.
- De Jong E.J. (2002). Effective bilingual education: From theory to academic achievement in a two- way bilingual program. *Bilingual Research Journal*, 26/1, 65-84.
- De Klerk G. (2006). Mother-tongue education in South Africa : the weight of history. *International journal of the sociology of language*, 2002/154, 29-46.
- Di Meglio A. (2009). La langue corse dans l'enseignement : données objectives et sens sociétal. *TREMA*, 31, 85-94.
- Doise W. & Palmonari (eds) (1986). *L'étude des représentations sociales*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Ducrot, O. (1984). *Le dire et le dit*. Paris: Editions de Minuit.
- Dumont B., Dumont P., Maurer B, Verdelhan M. & Verdelhan M. (2000). *L'enseignement du français langue seconde. Un référentiel général d'orientations et de contenus*. Vanves : EDICEF/AUF.
- Dumont P. & Maurer B. (1995). *Sociolinguistique du français en Afrique francophone*. Paris : AUPELF-EDICEF.

- Dumont P. (2003). *Etats généraux de l'enseignement du français en Afrique subsaharienne francophone. Rapport de synthèse*. Paris : AUF.
- Durgunoglu, A. & Roediger, H. (1987). Test differences in accessing bilingual memory. *Journal of memory and language*, 26, 377-391.
- Duverger J. (éd.) (2000). « Actualité de l'enseignement bilingue ». N° spécial du *Français dans le Monde*, collection Recherches et applications.
- Duverger J., Beacco J.C., Causa M., Cavalli M., Demarrty-Warzee J., Gajo L. & Vigner G. (2011). *Enseignement bilingue. Le professeur de « discipline non linguistique » : statut, fonctions, pratiques pédagogiques*. Paris : ADEB.
- Edwards J. (1994). *Multilingualism*. London : Routledge.
- Egger G. & Lechner C. (eds) (2012). *Primary CLIL around Europe. Learning in two languages in primary education*. Marburg : Tectum
- Eloy J.M. (1997). « Aménagement » ou « politique » linguistique ? *Mots*, 52, 7-22.
- Eurydice (2006). *L'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe*. Bruxelles : Commission Européenne.
- Faerch, C. & Kasper, G. (1983). Plans and strategies in foreign language communication. In C. Faerch & G. Kasper (eds), *Strategies in interlanguage communication*. London : Longman.
- Fishman J. (1965). Who speaks what language to whom and when ? *La linguistique*, 1/2, 67-88.
- Fishman J. (1970). *Sociolinguistics*. Rowley, Mass : Newbury.
- Fishman J. (1971). *Sociolinguistique* (trad. française). Bruxelles, Paris : Labor-Nathan.
- Flowerdew J. & Peacock M. (eds.) (2001). *Research perspectives on English for Academic Purposes*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Francard (1997). Insécurité linguistique. In M.L. Moreau (ed.), *Sociolinguistique. Concepts de base*. Bruxelles : Mardaga. 170-176.
- Gajo et Serra (2002). Bilingual teaching : connecting language and concepts in mathematics. In D. So et G. Jones (eds). *Education and society in plurilingual contexts*. Brussels : VUB University press. 75-95.
- Gajo L. & Berthoud A.C. (2011). *Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire. Rapport final*. Fonds national suisse.
- Gajo L. & Serra C. (2000). Enseignement bilingue, didactique des langues et des disciplines : une expérience valdôtaine. *Notions en question*, 4, 165-178.
- Gajo L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris : Didier.
- Gajo L. (2006). Types de savoirs dans l'enseignement bilingue : problématique, opacité, densité. *Education et sociétés plurilingues*, n° 20, 75-87.
- Gajo L. (2007). Enseignement d'une DNL en langue étrangère: de la clarification à la conceptualisation. *TREMA*, 28, 37-48.
- Gajo L. (ed.) (1998). « Vous avez dit immersion ? ... », numéro spécial du *Bulletin suisse de linguistique appliquée* n° 67.

- Garcia O. (2009). *Bilingual education in the 21st century. A global perspective*. Chichester : Wiley-Blackwell.
- Gardès-Madray F. (1984). Praxématique et interaction verbale. *Langages*, 74, 15-29.
- Geiger-Jaillet A. (2005). *Le bilinguisme pour grandir. Naître bilingue ou le devenir par l'école*. Paris : L'Harmattan.
- Genesee F., Paradis J. & Crago M. (2004). *Dual language development & disorders. A handbook on bilingualism & second language learning*. Baltimore : Paul H. Brookes.
- Giordan A. & De Vecchi G. (1994). *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- Grosjean F. (2008). *Studying bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.
- Guespin L. & Marcellesi J.B. (1986). Pour la glottopolitique. *Langages*, 83, 5-34.
- Gumperz J. (1962). Types of linguistic communities. *Anthropological linguistics*, 4/1, 28-40.
- Gumperz J. (1972). The communicative competence of bilinguals : some hypothesis and suggestions for research ». *Language in society*, 1/1, 143-154.
- Halpern C. (ed.) (2009). Identité(s). *L'individu, le groupe, la société*. Auxerre : Editions sciences humaines.
- Hamidou A., Mijinguini A., Amani L & Sally J. (2010). *L'enseignement bilingue au Niger*. Tunis : ADEA.
- Harley M. (1994). Appealing to consciousness in the L2 classroom. *AILA review*, 11, 57-68.
- Haugen E. (1959). Planning for a standard language in modern Norway. *Anthropological linguistics*, 1/3, 8-21.
- Haugen E. (1972). *The ecology of language*. Stanford : Stanford University Press.
- Hélot C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris : L'Harmattan.
- Heugh K, Glanz C. & Ouane A. (2012). *Cost implications of the provision of mother-tongue and strong bilingual models of education in Africa*. Tunis : ADEA.
- Heugh K. (2005). Pour les modèles additifs bilingues ou multilingues. *La lettre de l'ADEA*, 17/2, 11-13.
- Heugh, K. (2013). Multilingual Education in Africa. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*.
- Hornberger N. (1991). Extending enrichment bilingual education : revisiting typologies and redirecting policy ». In O. Garcia (ed.), *Bilingual education. Focusschrift in honor of Joshua Fishman*. Philadelphia, PA : John Benjamins. 215-234.
- Housen A. (2002). Processes and outcomes in the European schools model of multilingual education. *Bilingual research journal*, 26/1, 45-64.
- Hovens M. (2002). Bilingual education in West Africa : does it work ? *International Journal of bilingual Education and Bilingualism*, 5/5, 249-266.
- Howard E., Sugarman J. & Christian D. (2003). *Trends in two-way immersion education. A review of the research*. Johns Hopkins University, Center for Applied Linguistics, report 63. <http://www.csos.jhu.edu/crespar/techReports/Report63.pdf>

- Hulstijn J. (2003). Incidental and intentional learning. In C. Doughty & M. Long (eds), *the handbook of second language acquisition*. Malden, MA : Blackwell. 349-381.
- Hymes D. (1973, 1991 pour la traduction française). *Vers la compétence de communication*. Paris : Didier.
- Ilboudo P. (2009). *L'éducation bilingue au Burkina Faso*. Tunis : ADEA.
- Jäppinen A.-K. (2005). Cognitive development of mathematics and science in the Finnish mainstream education in content and language integrated learning (CLIL) – teaching through a foreign language. *Language and education*, 19/2, 148-169.
- Jaubert M. (2007). *Langage et construction de connaissances à l'école : un exemple en sciences*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.
- Jetchev G. (2004). Bulgarie. In R. Chaudenson & D. Rakotomalala (eds.), *Situations linguistiques de la francophonie. Etat des lieux*. Paris : AUF.
- Jodelet D. (ed.) (1989). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- Johnson R. & Swain M. (eds.) (1997). *Immersion education : international perspectives*. Cambridge : Cambridge university press.
- Jordan R. (1997). *English for Academic Purposes. A guide and resource book for teachers*. Cambridge University Press.
- Kaufmann V. (1999). « Mobilité et vie quotidienne : synthèse et question de recherche ». *Synthèses et recherches*, 48, Centre de prospective et de veille scientifique, Lausanne, téléchargeable sur [http://equipement.gouv.fr/recherche/publications/publi\\_drast/telechargeable/n\\_48.pdf](http://equipement.gouv.fr/recherche/publications/publi_drast/telechargeable/n_48.pdf).
- Kellerhals J. & Montandon C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Kowal M. & Swain M. (1997). From semantic to syntactic processing. How can we promote it in the immersion classroom? In R. Johnson & M. Swain (eds), *Immersion education: international perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press. 284-309.
- Krafft-Groot, Marjan (2006): Eurorégions et enseignement des langues: le cas du néerlandais dans le Nord/Pas de Calais. *Revue française de linguistique appliquée*, XI-1, 61-71
- Kunkel M. (2010). La construction identitaire des élèves d'un projet d'immersion réciproque italo-allemande à Francfort-sur-le-Main. *TREMA*, 33-34, 128-143.
- Labov W. (1972/1976 pour la traduction française). *Sociolinguistique*. Paris : Les Editions de Minuit.
- Lafage S. (1995). De la particularité lexicale à la variante géographique ? In M. Francard & D. Latin (eds), *Le régionalisme lexical*. Louvain la Neuve : De Boeck, Paris : AUPELF-UREF. 89-99.
- Lafont R. (1984). Pour retrouver la diglossie. *Lengas*, 15, 5-36.
- Lambert & Tucker G. (1972). *The bilingual education of children : the St Lambert experience*. Rowley, MA : Newbury House.
- Lavoie C. & Tapsoba C. (2008). Perspectives culturellement durables : éducation bilingue mooré-français au Burkina Faso. In P. Blanchet, D. Moore & S. Asselah Rahal (eds), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris : Edition des archives contemporaines.

- Lavoie C. (2008). 'Hey, Teacher, Speak Black Please': The Educational Effectiveness of Bilingual Education in Burkina Faso. *International Journal of Bilingual Education and bilingualism*. 11/6, 661-677.
- Lazaruk, W. (2007). Linguistic, academic, and cognitive benefits of French immersion. *The Canadian Modern Language Review*, 63/5, p. 605-627.
- Lebrun N. & Baetens-Beardsmore H. (1993). Trilingual education in the Grand Duchy of Luxembourg. In H. Baetens-Beardsmore (ed.), *European models of bilingual education*. Clevedon : Multilingual Matters. 107-122.
- Lechevrel N. (2010). L'écologie du langage d'Einar Haugen. *Histoire Epistémologie Langage*, 32/II, 151-164.
- Leconte F. (2011). Cultures d'apprentissage. Quels éclairages pour Mayotte ? In F. Laroussi & F. Liénard (eds.), *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation. Quels éclairages pour Mayotte ?*. Rouen : PURH. 297-308.
- Li M. (2010). EFL teachers and English language education in the PRC : are they policy makers ? *The Asia-Pacific Education Researcher*, 19/3, 439-451.
- Lindholm-Leary K. (2001). *Dual language education*. Clevedon : Multilingual Matters
- Lüdi G. & Py B. (1986). *Etre bilingue*. Berne : Peter Lang.
- Lyster R. (1998). Immersion pedagogy and implications for language teaching. In J. Cenoz & F. Genesee (eds), *Beyond bilingualism. Multilingualism and multilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters. 64-95.
- Mackey W. (1970). A typology of bilingual education. *Foreign language annals*, 3/4, 596-608.
- Macnamara J. (1967). The bilingual's linguistic performance – a psychological overview. *Journal of social issues*, XXIII / 2. 58-77.
- Mangiante J.M & Parpette C. (2011). *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Mangiante J.M. (2009). L'articulation FOS-DNL dans les filières bilingues : pour une méthodologie de l'exploitation du discours pédagogique de l'enseignant bilingue. *Mélanges CRAPEL*, 31, 80-90.
- Marc E. (2009). La construction identitaire de l'individu. In C. Halpern (ed.). *Identité(s). L'individu, le groupe, la société*. Auxerre : Editions sciences humaines. 28-35.
- Marsh D. & Wolff D. (eds.) (2007). *Diverse Contexts – Converging Goals. CLIL in Europe*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Maurer B. (2004). De la pédagogie convergente à l'éducation bilingue : généralisation des langues nationales au Mali et transformations du modèle de la pédagogie convergente. In AUF, *Penser la Francophonie*. Paris : AUF. 425-441.
- Maurer B. (2007). *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée. Langues africaines-langue française*. Paris : L'Harmattan.
- Maurer B. (2010). *Les langues de scolarisation en Afrique francophone. Enjeux et repères pour l'action. Rapport général du projet LASCOLAF*. Paris : Editions des archives contemporaines.
- Maurer B. (2011). *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Paris : Editions des archives contemporaines.

- McCollum P. (1999). Learning to value English: Cultural capital in a dual language bilingual program. *Bilingual Research Journal*, 23, 133-34.
- Mejia A.M (2002). *Power, prestige and bilingualism : international perspectives on elite bilingual education*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Met M. (1998). Curriculum decision-making in content-based language teaching. In J. Cenoz & F. Genesee (eds), *Beyond bilingualism. Multilingualism and multilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters. 35-63.
- Milroy L. & Milroy J. (1992). Social network and social class. *Language in society*, 21, 1-26.
- Milroy L. (1980). *Language and social networks*. Oxford : Basil Blackwell.
- Ministère de l'Education nationale et de la culture. Direction de l'évaluation et de la prospective (1992). *Evaluation des acquis des élèves en fin de T5. Rapport à Monsieur le Ministre de l'Enseignement secondaire et de l'Education de base (MINESEB)*. Paris : Ministère de l'Education nationale et de la culture.
- Montandon C. & Perrenoud P. (1994). *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* Bern : Peter Lang.
- Moore D. & Sabatier C. (2012). *Une semaine en classe en immersion française au Canada : approche ethnographique pour la formation*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Moore D. (2001). Les représentations des langues et de leur apprentissage : itinéraires théoriques et trajets méthodologiques. In D. Moore (ed.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage*. Paris : Didier. 7-22.
- Moore D. (2006). *Plurilinguisme et école*. Paris : Didier.
- Moreau F. (2007). *Référentiel de compétences des enseignants de disciplines non linguistiques et de français des sections bilingues francophones en Pologne*. Varsovie : CODN.
- Mufwene S. (1997). Identité. In M.L. Moreau (ed.), *Sociolinguistique. Concepts de base*. Bruxelles : Mardaga. 160-165.
- Ngalasso M. (1992). Le concept de français langue seconde. *Etudes de linguistique appliquée*, 88, 27-38.
- Nonnon E. (2008). Apprendre des mots, construire des significations : la notion de polysémie à l'épreuve de la transdisciplinarité. In F. Grossmann & S. Plane (eds). *Les apprentissages lexicaux. Lexique et production verbale*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion. 43-69.
- Noyau et Vellard D. (2004). Construction de connaissances mathématiques dans la scolarisation en français langue seconde. *Cahiers du français contemporain*, 9, 57-76.
- Oberlé D. (2009). Vivre ensemble. Le groupe en psychologie sociale. In C. Halpern (ed.), *Identité(s). L'individu, le groupe, la société*. Auxerre : Sciences Humaines Editions. 135-142.
- Omer D. & Tupin F. (eds.) (2013). *Educations plurilingues*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Ouane A. & Glanz C. (eds.) (2011). *Optimising Learning, Education and Publishing in Africa: the Language Factor. A Review and Analysis of Theory and Practice in Mother-Tongue and Bilingual Education in sub-Saharan Africa*. Hamburg :UNESCO Institute for Lifelong learning (UIL) / Association for the Development of Education in Africa (ADEA).

- Ouane A. (1997). L'impossible débat sur l'utilisation des LM dans l'enseignement. In A. Ouane (éd.), *Vers une culture multilingue de l'éducation* (89-152). Hamburg : Institut de l'UNESCO pour l'éducation.
- Petit J. (2001). Les circulaires de septembre 2001 sur l'enseignement à parité horaire et immersif. Analyse de la didactique préconisée. *Nouveaux cahiers d'allemand*, 4, 553-572.
- Pieper I. (2011). *Eléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'apprentissage/enseignement de la littérature (fin de la scolarité obligatoire). Une démarche et des points de référence*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Py B. (2004, 1<sup>e</sup> publication en 1997). Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues. In L. Gajo, M. Matttey, D. Moore & C. Serra (eds). *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*. Paris : Didier. 139-148.
- Raasch A. (2002), *L'Europe, les frontières et les langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Rakotofiringa-Andriantsifera R. (1993). *L'enseignement du français et en français à Madagascar de 1955 à 1985, thèse de doctorat nouveau régime*, université de Strasbourg 2.
- Rambelo M. (1991). « Langue nationale, français et développement. Eléments pour une politique d'aménagement linguistique à Madagascar », « Madagascar : la politique de relance du français et ses effets sur la situation linguistique ». In F. Jouannet et al., *Langues, économie et développement*, tome 2. Paris : Didier Erudition, 5-73 et 75-121.
- Randriamasitiana G.D. (2004). Madagascar. In R. Chaudenson & D. Rakotomalala (eds.), *Situations linguistiques de la Francophonie. Etat des lieux*. Paris : AUF, 173-176.
- Reuter Y. (ed.) (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boek.
- Robillard D. de (1989). *L'aménagement linguistique : problématiques et perspectives*. Thèse de doctorat, université d'Aix-Marseille.
- Robillard D. de (1997a). Aménagement linguistique. In M.L. Moreau (ed.), *Sociolinguistique. Concepts de base*. Bruxelles : Mardaga. 36-41.
- Robillard D. de (1997b). Politique linguistique. In M.L. Moreau (ed.), *Sociolinguistique. Concepts de base*. Bruxelles : Mardaga. 229-230.
- Roulet E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes : vers une pédagogie intégrée*. Paris : Hatier.
- Roulet E., Filliettaz L. & Grobet A. (2001). *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Berne: Peter Lang.
- Rwantabagu H. (1999). Progress and problems in the implementation of a mother tongue policy in education in Africa : the case of the kirundization programme in Burundi. In Limage L (ed.), *Comparative perspectives on language and literacy*. Dakar : UNESCO-BREDA. 293-303.
- Saville-Troike M. (1996). The ethnography of communication. In S. L. McKay & N. Hornberger (eds), *Sociolinguistics and language teaching*. Cambridge : Cambridge University Press. 351-382.
- Schneeberger P. et Vérin A. (2009). *Développer des pratiques d'oral et d'écrit en sciences. Quels enjeux pour les apprentissages à l'école ?* Paris : INRP.
- Schrecker C. (2006). *La Communauté. Histoire critique d'un concept dans la sociologie anglosaxonne*. Paris : L'Harmattan.

- Schrecker C. (2009). Qu'est-ce que la communauté ? Réflexions sur le concept et son usage. *Mana*, 16, 31-50.
- Shapson S. & Day E. (1996). *Studies in immersion education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Skattum I. (1997). L'éducation bilingue dans un contexte d'oralité et d'exoglossie : théories et réalités du terrain. *Nordic Journal of African Studies*, 6/2. 74-106.
- Slabbert S. & Finlayson R. (2000). I'm a cleva : the linguistic makeup of identity in a South African urban environment. *International Journal of the Sociology of Language*, 144/1, 119-136.
- Snow M., Met M. & Genesee F. (1989). A conceptual framework for the integration of language and content in second/foreign language instruction. *TESOL Quarterly*, 23, 201-217.
- Some M. (2004). Education bilingue, une alternative au système éducatif de base en Afrique pour assurer un développement durable. In AUF, *Penser la Francophonie*. Paris : AUF. 416-424.
- Spaëth V. (1998). *Généalogie de la didactique du français langue étrangère. L'enjeu africain*. Paris : Didier.
- Spaëth V. (2014). La question de l'Autre en didactique des langues. *Glottopol*, 23, 160-172.
- Stroud C. (2001). African mother-tongue programmes and the politics of language : linguistic citizenship versus linguistic human rights. *Journal of Multilingual and Multicultural development*, 22/4, 339-355.
- Swain M. & Johnson R. (1997). Immersion education : a category within bilingual education. In R. Johnson & M. Swain (eds.), *Immersion education : international perspectives*. Cambridge : Cambridge university press. 1-16.
- Swain M. (1988). Manipulating and complementing content teaching to maximize second language learning. *TESL Canada Journal*, 6, 68-83.
- Swain M. (1996). Integrating language and content in immersion classrooms : research perspectives. *The Canadian Modern language Review*, 52/4, 529-548.
- Sylvén (2004). *Teaching in English or English teaching? On the effects of content and language integrated learning on Swedish learners' incidental vocabulary acquisition*. Göteborg: Department of English, Göteborg University.
- Tarone, E. (1980). Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage. *Language learning*, 30, 417-431.
- Taylor, I. & Taylor, M. (1990). *Psycholinguistics : learning and using language*. Englewoods Cliffs : Prentice Hall.
- Terrail J.P. (1997). La sociologie des interactions famille-école. *Sociétés contemporaines*, 25, 67-83.
- Tönnies F. (1887, 1944 pour la traduction en français). *Communauté et société : catégories fondamentales de la sociologie*. Paris : PUF
- Trefault T. (1999). *L'école malienne à l'heure du bilinguisme : deux écoles rurales de la région de Ségou*. Paris : l'Harmattan.
- Tupin F. (2002). De quelques sources potentielles de l'instabilité du « concept » d'insécurité linguistique : notions précaires ou méthodologies fragiles ?, In A. Brétégnier & G. Ledegen (eds.), *Sécurité/insécurité linguistique. Terrains et approches diversifiés, propositions théoriques et méthodologiques*. Paris : L'Harmattan. 77-104.



- Van de Craen P, Mondt K., Allain L. & Gao Y. (2007). : Why and how CLIL works. An outline for a CLIL theory. *Vienna English Working Papers*, 16/3, 70-78.
- Van Ek, J. (1988). *Objectifs de l'apprentissage des langues vivantes, volume 1 : contenu et portée*. Strasbourg : éditions du conseil de l'Europe.
- Verdelhan-Bourgade M. (2002). *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*. Paris : PUF.
- Vigner G. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris : CLE International.
- Vollmer H. (2010). *Eléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'apprentissage/enseignement des sciences (fin de la scolarité obligatoire). Une démarche et des points de référence*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Vygotski L. (1934, traduction française 1985). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Weinreich U. (1953). *Languages in contact*. The Hague : Mouton & Co.
- Weinstein B. (1980). Language planning in Francophone Africa. *Language problems & language planning*. 4/1, 55-77.
- Wolff E. (2011). Background and history – language politics and planning in Africa. in A. Ouane & C. Glanz (eds.), *Optimising Learning, Education and Publishing in Africa: the Language Factor. A Review and Analysis of Theory and Practice in Mother-Tongue and Bilingual Education in sub-Saharan Africa*. Hamburg / Tunis :UNESCO Institute for Lifelong learning (UIL) / Association for the Development of Education in Africa (ADEA).